



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

NEUSA ALERS DOS SANTOS

PNAIC: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARIQUEMES-RO

Ariquemes
2015

NEUSA ALERS DOS SANTOS

**PNAIC: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARIQUEMES-RO**

Monografia apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de Rondônia Campus Ariquemes, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura no curso de Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Esp. Márcia Ângela Patrícia.

Ariquemes
2015

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)
Biblioteca setorial 06/UNIR

S237p

Santos, Neusa Alers dos

PNAIC: formação de professores alfabetizadores: um estudo na rede municipal de ensino de Ariquemes-RO. / Neusa Alers dos Santos. Ariquemes-RO, 2015.
72 f. : il.

Orientador (a): Prof.(a) Esp. Márcia Ângela Patrícia.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Pedagogia, Ariquemes, 2015.

1. PNAIC. 2. Formação de Professores. 3 Alfabetização. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 377.8 : 34.014.22

Bibliotecária Responsável: Fabiany M. de Andrade, CRB: 11-686.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007

Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848
Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

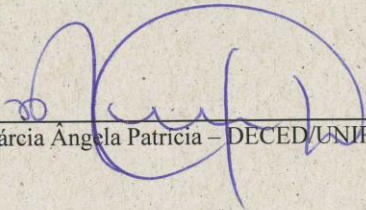
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

NEUSA ALERS DOS SANTOS

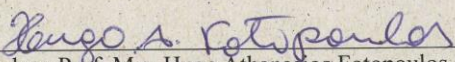
**PNAIC: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM ESTUDO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARIQUEMES – RO**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

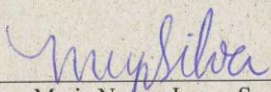
Banca Examinadora



Prof.ª Esp. Márcia Ângela Patrícia – DECED/UNIR



Membro: Prof. M.e. Hugo Athanasios Fotopoulos – DECED/UNIR



Membro: Prof.ª Esp. Maria Norma Lopes Souza Silva – DINTEC/UNIR

Ariquemes-RO, 10 de Julho de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista ao meu Deus que me proporcionou saúde, coragem para que eu alcançasse essa vitória! Ao meu esposo Alexandre, por ter acreditado em mim e não mediu esforços em me ajudar e me acompanhar em toda a minha trajetória. A todos meus familiares, os quais me apoiaram e me ajudaram nos momentos em que precisei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por ter me concedido esta oportunidade e me fortaleceu e iluminou meu caminho, possibilitando assim, a realização deste sonho.

A minha orientadora Prof^a. Márcia Ângela Patrícia, que me orientou com paciência e entusiasmo.

Aos meus professores que ao longo dessa caminhada Universitária contribuíram para minha formação.

Sou grata a minha família que de uma forma muito especial me apoiou e especialmente, ao meu esposo Alexandre, por demonstrar alto companheirismo em toda minha jornada acadêmica.

Aos meus filhos Gabriel e Aline que tornam minha vida repleta de alegria e felicidades.

Agradeço a todos os meus amigos por estarem comigo, acompanhando minha trajetória e torceram por minha conquista.

Enfim, a todos muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como finalidade identificar em que medida o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contribuiu para a formação de professores alfabetizadores no município de Ariquemes-RO. Este programa caracteriza-se pela formação continuada de professores alfabetizadores, mas, sobretudo, de imediato, é a alfabetização de todas as crianças das escolas públicas brasileiras. Ou seja, a criança deve estar alfabetizada aos oito anos de idade. Alfabetização consiste no ato de ler, escrever e na capacidade de interpretar e compreender textos nos diferentes contextos sociais. Para fundamentar os estudos teóricos buscou-se apoio em: Imbernón (2010), Ferreiro (2010), Nóvoa (1992), Soares (2004, 1998), Pimenta (2001, 1997), Veiga (2002), entre outros. Para obtenção dos resultados, utilizou-se como instrumento para coleta de dados a entrevista semi-estruturada que posteriormente, foi confrontada teoria com a realidade encontrada nas escolas pesquisadas. Constatou-se com a pesquisa, que segundo a fala dos sujeitos, o PNAIC trouxe um novo olhar, nova forma de organização do tempo/espço do planejamento das atividades pedagógicas, que contribuiu para uma evolução significativa na aprendizagem dos alunos. No entanto, de acordo com a fala de uma das docentes, as ações do PNAIC que teoricamente são sugeridas, quando na verdade são impostas as regras e metodologias que deveriam ser seguidas pelos professores.

Palavras-chave: PNAIC. Formação de professores. Alfabetização.

ABSTRACT

This work is the result of a research that aimed to identify to what extent the National Pact for Literacy in the Middle Sure, contributed to the training of literacy teachers in Ariquemes-RO. This pro-gram is characterized by continuous training of literacy teachers, but above all immediately is the literacy of all children in Brazilian public schools. In other words, the child must be literate to eight years old. Literacy is the act of reading, writing and the ability to interpret and-derstand texts in different social contexts. To support the theo-rich study sought to support: Imbernón (2010), Smith (2010), Nóvoa (1992), Smith (2004, 1998), Pepper (2001, 1997), Veiga (2002), among others. To obtain the results, it was used as a tool for data collection a semi-structured interview that was later confronted theory with the reality found in the surveyed schools. It was found to the survey, which according to the speech of the subjects, the PNAIC brought a new look, new form of organization of time / space planning of educational activities, which contributed to a significant improvement in student learning. However, according to the speech of one of the teachers, the PNAIC actions that are theoretically suggested when in fact imposed the rules and methodologies to be followed by teachers.

Keywords: PNAIC. Teacher training. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Eixo Leitura.....	33
Quadro 02 – Distribuição dos Horários do PNAIC.....	44
Quadro 03 – Dados dos Profissionais.....	49
Quadro 04 – Tempo na Educação.....	49
Quadro 05 – Programa PNAIC.....	50
Quadro 06 – Exemplo de Atividades.....	52
Quadro 07 – Documentos a Serem Preenchidos.....	51, 52
Quadro 08 – Coordenador Pedagógico.....	53
Quadro 09 – Formação Programa PNAIC.....	53
Quadro 10 – Ações do PNAIC.....	54
Quadro 11 – Atividades Sugeridas Pelo PNAIC.....	55
Quadro 12 – Melhorias na Aprendizagem dos Alunos.....	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABC – Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização

DPE– Departamento de Políticas Educacionais

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OE– Orientador de Estudos

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRALER – Programa de Apoio a Leitura e a escrita

PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos

Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem

SEIF – Secretaria da Educação Infantil e Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 APORTE TEÓRICO EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	12
2.1 Delineando a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.....	12
2.2.1 Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores Conceito Histórico	17
2.2.2. Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	22
2.3 Perspectiva Teórica do Pacto	26
2.3.1 Metodologia de Funcionamento do PNAIC	29
2.3.2 Técnicas e Recursos	32
2.3.3 Definição de Alfabetização e Letramento	35
3 DESCRIÇÃO DA BASE EMPIRICA	40
3.1 Abordagem Metodológica	41
4 ANÁLISE DOS DADOS	43
4.1 Análise e Discussão a Partir das Informações do “OE”	43
4.2 Análise e Discussão a Partir das Informações das Professoras Alfabetizadoras	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIA.....	60
APÊNDICE (A) ROTEIRO DE ENTREVISTA (ORIENTADOR DE ESTUDO)	65
APÊNDICE (B) ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	67

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo identificar em que medida o PNAIC contribuiu para a formação de professores alfabetizadores no município de Ariquemes-RO. Bem como os objetivos específicos que visam resgatar o conceito histórico do PNAIC; Apresentar os marcos legais do PNAIC; Identificar as características epistemológicas da formação do professores apresentados no PNAIC; Localizar as contribuições do PNAIC na formação dos professores no Município de Ariquemes.

Desta forma, buscou-se respostas para as seguintes questões: Qual é a aceitação do programa pelos educadores? O que mudou na prática dos professores?

A motivação pelo tema surgiu durante a disciplina Fundamentos e Prática da Alfabetização. Na ocasião foram discutidos os métodos de alfabetização, alfabetização e o letramento. A partir de então, iniciou-se pesquisas e leituras sobre as ações do PNAIC e a respeito dos materiais para a fundamentação teórica que culminou na realização deste trabalho.

Este programa caracteriza-se pela formação continuada de professores alfabetizadores, mas, sobretudo, de imediato, é a alfabetização de todas as crianças das escolas municipais e estaduais em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, a criança deve estar alfabetizada aos oito anos de idade, não somente a ler e escrever, mas interpretar textos e fazer contas.

O interesse em pesquisar esse tema se justifica por ser a alfabetização um dos problemas latentes da educação. Dados concretos apresentam um explícito fracasso na alfabetização das crianças brasileiras conforme apresenta o Instituto ABC, contratado pelo INEP, onde aferiu que na escola pública apenas 48,6% das crianças ao final do 3º ano sabem ler e 43,9% sabem escrever (INEP, IBGE, IDEB).

Dessa forma, o PNAIC é um programa que surge como política pública de formação de professores alfabetizadores com o objetivo de instrumentalizá-los no sentido de melhorar os resultados desses números alarmantes, ou seja, alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Percebe-se que as mudanças de modo geral acontecem em uma velocidade aligeirada, influenciando a existência de novos modelos de família, de cultura, de comunicação, de mercado e outros, influenciando diretamente a educação. O educando precisa acompanhar as mudanças da sociedade e os avanços tecnológicos que vêm contribuindo significativamente para essa realidade.

Outros programas de formação de professores alfabetizadores surgiram em um passado não muito distante, mas não deram conta de resolver o problema instalado. Nenhum destes teve a amplitude do PNAIC, pensado a nível nacional.

A pesquisa teve cunho teórico e empírico e a proposta deste estudo encontra-se respaldo nos autores como: Imbernón (2010), Ferreira (2010), Nóvoa (1992), Soares (2004, 1998), Pimenta (2001, 1997), Veiga (2002), entre outros que se dedicam no processo de investigação da formação continuada, que é considerada o alicerce que da sustentação ao professor.

Assim, a formação continuada de professores alfabetizadores é um desses percursos que proporciona ao educador o desenvolvimento de novas ideias, tornando-o mais criativo, mais crítico-reflexível, visando sempre o bom desempenho professor-aluno em sala de aula. “[...] Formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação” (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

Para buscar respostas a tais questionamentos a pesquisa utilizou como sujeitos do processo investigativo, 01 Orientador de Estudos da Prefeitura Municipal de Ariquemes, 01 Alfabetizadora da escola Prof.^a Eva dos Santos, 01 Alfabetizadora da escola Venâncio Kottwitz e 01 Alfabetizadora da escola Municipal Chapeuzinho Vermelho, todas situadas no município de Ariquemes-RO.

Por meio desta perspectiva, a referida pesquisa foi desenvolvida em quatro seções. Em sua primeira, a introdução que faz um panorama geral do trabalho pontuando tópicos relevantes da pesquisa. Na 2ª seção, dar-se-á sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, bem como, a descrição do funcionamento do programa PNAIC.

A 3ª seção, a descrição da base empírica, a localização das escolas. Na metodologia trata-se do método utilizado, da abordagem, dos atores envolvidos, do local e das técnicas e recursos, com vista a alcançar o objetivo proposto no início da

pesquisa. Na 4ª seção, análise dos dados coletados e posteriormente confrontar a realidade concreta investigada com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Desta forma, acredita-se que o presente estudo seja de extrema relevância para a comunidade acadêmica e para quem a interessar, por aferir em que medida tal programa auxilia realmente a prática pedagógica do professor alfabetizador.

2 APORTE TEÓRICO EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Esta seção traz um sucinto enunciado sobre os assuntos que são abordados em quatro subseções, primeiro: será feita uma análise sobre a trajetória da formação continuada de professores no Brasil e a importância da mesma para educadores em exercício tornar sua prática crítico-refletiva. A formação continuada de professores alfabetizadores tem por objetivo entre outros, o melhoramento do índice de crianças alfabetizadas na idade certa.

Segundo: será realizada uma retrospectiva da história da formação de professores desde a década de 30 até os dias atuais, pontuando os avanços e retrocessos da educação brasileira. Os programas de formação continuada vêm contribuir para uma nova perspectiva de educação construindo ensino-aprendizado de qualidade a todos, sem restrições, que respeita o indivíduo nas suas diferenças e limitações.

Terceiro: PNAIC, este programa caracteriza-se pela formação continuada de professores alfabetizadores, mas, sobretudo, de imediato, é a alfabetização de todas as crianças brasileiras em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 1º ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Ou seja, a criança deve estar alfabetizada aos oito anos de idade, não só ler e escrever, mas interpretar textos e fazer contas.

Quarto: Alfabetização e letramento, um assunto que está em evidência no campo educacional brasileiro. Portanto causou um impacto entre os estudiosos da educação no que se refere à associação dos termos alfabetização e letramento. Alfabetizar letrando consiste em ensinar a ler e escrever, bem com, interpretar e fazer uso das práticas sociais cotidianas.

2.1 Delineando a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

A formação continuada de professores no Brasil ganhou espaço no cenário político nas últimas três décadas e ainda, até nos dias atuais é palco de muitas discussões e debates e ao mesmo tempo, o reconhecimento da importância do papel do professor para todos os seguimentos da sociedade. Assim, de acordo com (CHIMENTÃO, 2009, p. 3). “a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos

básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções” que o profissional se torna capaz de construir e reconstruir sua prática pedagógica.

Para Veiga (2002), o que chama a atenção, e que a valorização desses profissionais da educação explicitada nos discursos não sai do papel, não por falta de programas permanentes que vem ensinando como o professor deve lecionar e agir em sala de aula. Mas por falta de investimento no capital-humano, a desvalorização profissional, salas superlotadas, falta de interesse pela profissão, entre outras dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua rotina diária.

No âmbito escolar, constata-se a deficiência de prédios, a escassez de material didático – normalmente livros didáticos de literatura, dicionários, enciclopédia, computadores – e a reduzida jornada de trabalho dos alunos. Encabeçando o rol de mazelas, a precária situação de nossos professores: ausência de carreira, salários reduzidos obrigando-o a triplas jornadas de trabalho em diferentes escolas, formação deficiente. Que professor milita hoje em nossas escolas? (VEIGA, 2002, p.123).

Neste contexto, a escola é controlada pelos órgãos governamentais e para o enfrentamento de problemas educacionais como, por exemplo, defasagem na alfabetização, os programas e projetos desenvolvidos para solucioná-los são elaborados de cima para baixo. Ou seja, não se tem conhecimento da realidade da escola, das salas de aula, como se as dificuldades encontradas na alfabetização fossem iguais no país inteiro, não considerando os problemas regionais, Barbosa (2003).

Por outro lado, na visão de Lima (2010) o que deve ser analisado aqui são os cursos de licenciatura que estão sendo considerados ineficientes na formação de professores. A título de exemplo, o curso de pedagogia em sua grade curricular, a disciplina de alfabetização, em alguns casos, tem uma carga horária de 80 horas, que por sua vez, não é suficiente para formar um professor alfabetizador por completo, refletindo negativamente na sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, resulta no fracasso escolar que logo se tornou problema social.

O professor não ensina bem porque foi mal formado e se foi mal formado é porque os cursos de formação de professores precisam ser reformulados, inclusive por reestruturação curricular. Logo, o ensino superior não tem cumprido o seu papel e os alunos da educação básica externam uma devolutiva deficitária (LIMA, 2010, p. 84).

De acordo com (CHIMENTÃO, 2009, p. 3), “a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante”, pois consiste também em suprir às carências ou deficiências da formação inicial dos docentes, assegurando-se essencialmente nos referenciais teóricos e na experiência da vida cotidiana do profissional, aprimorando sua prática em sala de aula possibilitando a auto-avaliação de sua própria prática.

Segundo Imbernón (2010), a ação do docente em sala de aula está estritamente ligada a sua formação inicial. Ou seja, a forma que este profissional vai agir em sua prática cotidiana e que visão ou perspectiva tem sobre sua função. O professor que trabalha isoladamente, o seu desenvolvimento profissional será limitado à sala de aula.

No entanto, o docente que foca na aplicação de técnicas, o seu desenvolvimento será embasado simplesmente em métodos e técnicas de ensino. Porém, o docente que seu trabalho é estruturado e se baseia em um “[...] profissional Crítico-reflexivo, seu desenvolvimento será de capacidade de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnósticos, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos” (IMBERNÓN, 2010, p.52).

Porém, outro fator que permeia o contexto educacional é a crescente complexidade social, o que torna a formação de professores ao mesmo tempo mais complexa. Para tanto, métodos educativos de aplicação de técnicas de ensino adotados anteriormente, já não surte efeitos satisfatórios, contribuindo assim, para que a profissão docente caia no descrédito e conseqüentemente a desvalorização profissional, Imbernón (2010).

Assim, as mudanças que vem ocorrendo diariamente na sociedade, refletem na formação do professor gerando uma busca incessante por novos conhecimentos como explica (VEIGA, 2002, p. 35) “[...] é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores”. Por isso, a capacitação profissional é indispensável para acompanhar essa evolução global.

2.2 Formação de Professor Crítico-Reflexivo

Atualmente, o processo de formação do professor constitui-se em um dos grandes desafios, principalmente, quando se refere à construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas, assim, a expressão professor reflexivo por si só não traz grandes mudanças no âmbito educacional, segundo Pimenta (2001), todo ser humano reflete sobre uma ação e que isso é atributo natural do homem refletir. A autora Pimenta ainda cita uma pesquisa realizada por Donald Schön define que não basta o professor ser reflexivo, só a reflexão não é suficiente para transformar o ambiente extra-escolar.

Mesmo quando se usa a reflexão como um veículo para o desenvolvimento genuíno do professor, ela geralmente é encarada como um fim em si, desvinculado de questões mais amplas sobre a educação nas sociedades democráticas. [...] Primeiramente, precisamos reconhecer que reflexão, por si só, significa muito pouco. De certo modo, todos os professores são reflexivos. (BARBOSA, 2003, p.45-46).

Ou seja, a partir da concepção de escola democrática a educação passou por várias mudanças, surgiram novos questionamentos, novos conceitos de ensino-aprendizagem e novos problemas que até então eram desconhecidos para o professor. Neste caso, a ação de ensinar passa por inúmeros desafios todos os dias, exigindo uma busca permanente por um aperfeiçoamento de qualidade para sua prática. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Neste sentido, o professor da atualidade precisa ir além da reflexão, precisa ser crítico da própria ação em sala. Diante desta realidade, a formação continuada deve preparar o professor para compreender as relações que envolvem temas transversais no âmbito educacional, econômico, político, social e cultural. Nesta perspectiva, a “formação continuada de professores deve incentivar a sua apropriação do saber rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente” (FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2007, p. 101).

De acordo com Pimenta (2001), a intenção não é marginalizar o conceito professor reflexivo, mas, a partir dele criar mecanismo que possa revelar possibilidades

crítico-reflexiva. Ou seja, a reflexão abre caminho para a construção crítica do conhecimento coletivo e individual e leva a pensar na própria maneira de analisar a realidade.

A prática reflexiva deve estar presente no dia-a-dia do professor como algo sempre novo, dinâmico, em construção e como processo nunca unilateral, pois no seu enfoque multidimensional, o professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com os seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas, com perguntas e respostas advindas de situações problematizadoras diversas, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana (LIMA, 2010, p. 56).

Entende-se, que a prática pedagógica crítica-reflexiva se desenvolve através de orientações claras e objetivas no confronto conceito teoria e prática. A definição e resolução de problemas parte do pressuposto que sua origem é social e histórica. De acordo com (FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2007, p. 104), “a resolução de situações-problema possibilita ao professor em formação a aprender a ver a realidade em que está inserido de maneira mais crítica e reflexiva”. E propicia ao docente desenvolver capacidades necessárias ao seu exercício, tendo em vista que o mesmo refere-se à emancipação de crianças e jovens.

Neste processo Nóvoa (1992), aborda três aspectos que a formação continuada de professor deve levar em consideração para a constituição da identidade crítica-reflexiva do profissional da educação: “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p.1).

A valorização do profissional significa produzir a vida do professor como indivíduo historicamente situado, com vista na construção da sua própria identidade e criar possibilidades de desenvolvimento pessoal através da formação continuada que se configura em um investimento pessoal. “Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 1997, p. 12).

O desenvolvimento profissional e produzir a profissão docente estão estritamente ligados entre si, que por vez, se constrói ao longo da carreira profissional. Assim também, a formação não pode estar desassociada da produção de saber adquirido em diferente campo de atuação. Concretizando assim a autonomia do professor

em relação a sua prática cotidiana. “[...] A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Produzir a escola é investimento tanto na formação dos professores quanto na transformação das práticas pedagógicas adequando o currículo a realidade da escola. A formação deve estar atrelada aos projetos escolares em nível de organização e do seu funcionamento “A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno” (NÓVOA, 1992, p. 20).

Segundo Pimenta (1997), é importante ressaltar que a formação continuada de professores é uma oportunidade que estes profissionais têm de não tornar seus conhecimentos necessariamente imutável, estático, na reprodução de prática, mas sim, abrir espaços para nova mudança profissional, analisando criticamente os pressupostos de sua própria ação. Dessa forma, é através da reflexão crítica que o docente se torna um pesquisador e transformador da sua realidade, sendo capaz de construir sua identidade e se adapta com facilidade as várias e rápidas mudanças no campo educacional.

2.2.1 Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores Conceito Histórico

Ao longo da história percebe-se uma incansável luta por uma formação de qualidade do profissional da educação brasileira, como afirma (IMBERNÓN, 2010, p.41) “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”, mas, essa função culturalmente falando tinha ações virtuosas: renúncia do próprio interesse, boa índole, caridade, o que não se ajustavam exatamente com o perfil do profissional da educação, que lutavam por melhores salários e o melhoramento nas condições de trabalho.

Com o advento da República, a profissionalização do magistério teve uma transformação substancial. Na busca da sistematização do ensino, o Estado normatizou o trabalho do mestre-escola, passando a pagar seu salário, transformando-o em funcionário público. Antes disso, os mestres que se dedicavam ao ensino das primeiras letras, reconhecidos e pagos por suas comunidades, faziam-no de uma maneira autônoma, na intimidade de seus lares, optando por métodos e programas singulares, (CASTRO, 2006, p. 11).

Neste momento, Fusari (2002) relata que o Brasil passava por grandes transformações político-econômicas, culturais e sociais, a população que antes moravam e sobreviviam do cultivo da lavoura, agora, se pautam no modelo urbanista e industrialista e é obrigada seguir as regras do capitalismo que impõe novas formas de produção. Neste sentido, a exigência de mão-de-obra qualificada aumenta significativamente e se intensifica a procura por uma educação básica que suprisse os anseios da sociedade. Para isso, o professor tinha que ser flexível e mesmo sem uma formação adequada era visto pela população como um elo entre o conhecimento e a ignorância.

Tendo o processo de profissionalização da atividade do magistério se iniciado nos anos 20, podemos dizer que os professores tiveram seu momento de ascensão social a partir da década de 30, quando o consequente desenvolvimento e a complexificação da sociedade brasileira estimularam o crescimento da demanda pela educação. A crença na educação, como possibilitadora de igualdade de oportunidade para todos veiculou na sociedade uma intensa busca pela escolarização, como se a solução para as contradições e antagonismos da sociedade capitalista pudesse repousar em uma mudança de atitude mental. (CASTRO, 2006, p. 12).

A partir de 1930, de acordo com Castro (2006), a educação teve uma grande evolução com o declínio da igreja no cenário educacional, o Estado intensifica sua participação junto à sociedade civil, criando as Diretrizes de políticas Nacionais para educação e logo em seguida, com base em uma legislação que culminou com a implantação do Ministério da Educação que elaborou novas políticas educacionais para ensino secundário e universitário e tinha ainda, como meta, a escolarização da população em massa. Ou seja, planejar a educação das massas em grandes proporções e isso só seria possível através da escola primária.

Outro marco na História da Educação que vale ser ressaltado foi o Manifesto do Pioneiro ocorrido em 1932, que segundo Castro (2006), Fernando de Azevedo foi o autor e 26 professores brasileiros líderes do movimento de renovação educacional, assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, suas principais reivindicações redigidas no documento estava à preocupação com a formação de professores em nível superior.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o

seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (TEIXEIRA, 1984, p. 421, apud SCHEIBE, DURLI, 2011, p. 84).

No entanto, o movimento dos pioneiros teve repercussão nacional e obtiveram êxito ao fazer constar em lei escola pública, laica e gratuita a todos independentemente da situação social do indivíduo.

Mesmo que o governo tenha encontrado nos fatores extra-escolares, nas distorções econômicas, sociais e políticas, os argumentos que justificaram, e justificam até os dias de hoje, seu impedimento de oferecer tal escola para todos (BRZEZINSKI, 2010, p.32).

Porém, Fusari (2002) enfatiza que, diante de todos esses avanços no âmbito educacional, quando se refere à formação de professor primário não teve grandes mudanças, continuava sendo formado pelas escolas normais. Os professores que atuavam nessas escolas eram pessoas abastadas economicamente e os discentes traziam consigo um repertório sociocultural que combinava com o currículo oferecido pela escola. Ou seja, havia uma seleção, uma escolha feita com critério de alunos que iriam ingressar em uma escola que formava professores, com competência para atuar nas escolas públicas e particulares com seguimento da classe média.

Não era comum um cidadão das classes populares ter acesso à docência nessas escolas. Situação semelhante ocorria com a clientela que frequentava este segmento de ensino: os alunos, em sua maioria, eram procedentes da classe média e média-alta (FUSARI, 2002, p. 46).

Nesta época, segundo Fusari (2002), a população subalterna da sociedade era predominantemente analfabeta e em um cenário de industrialização do trabalho começaram a exigir escolarização em massa e qualificação profissional. No entanto, com a expansão no número de escolas não existia profissional docente suficiente para atender a demanda.

[...] Por vários, anos a exigência de, se possível, tê-la estudado em nível mais alto ou no próprio nível - mais houve época que nem mesmo essa exigência era cumprida, e a única condição para o exercício da docência no ensino primário e no ensino secundário era a de não ter sido condenado por nenhum crime infame. (VEIGA, 2002, p. 93-94).

Portanto, essa situação da formação de professor primário se perpetuou até 1971, com Lei nº 5.692/71 que transformou então, a escola normal em habilitação ao magistério fragilizando assim, os conteúdos, as técnicas, e a metodologia de ensino. “Por se tratar de uma habilitação que não requereria equipamentos complexos e dispendiosos, proliferaram escolas de 2º grau que ofereciam a habilitação Magistério, sem que houvesse um controle na qualidade destes cursos” (COUTINHO, 2012, p. 7). Sendo assim, a formação de professores das séries iniciais se tornou precária que trouxe graves consequências para os indivíduos, principalmente, das classes menos favorecidas que viam nos estudos uma porta de saída para a ascensão social.

A transformação da escola normal em Habilitação ao Magistério tem como pano de fundo a própria descaracterização do ensino do 2º grau. Para as elites, continua sendo reservado o ensino propedêutico (em escolas públicas e particulares) ou mesmo profissionalizante (principalmente nas 20 escolas técnicas federais industriais localizadas nas capitais dos estados) de alto nível: para as camadas majoritárias da população (principalmente a classe trabalhadora que frequenta o 2º grau noturno), passou a ser oferecido um ensino de baixa qualidade que não profissionaliza competentemente, nem prepara para o vestibular, ou para uma prática social transformadora (FUSARI, 2002, p. 47).

Nos anos 80, Segundo Pimenta (2001) as pesquisas da época realizadas pelo Inep contribuíram com a nova proposta e debates, que mostravam a urgência da formação de professores das séries iniciais serem realizadas em ensino superior. Com intuito de melhorar a qualidade do ensino, elevar os índices precários da alfabetização existentes no Brasil e investir em programas de qualificação do profissional docente. Neste momento, o curso de pedagogia ganha destaque no âmbito educacional, com reformulação de seu currículo e o investimento em pesquisas científicas.

[...] As experiências que passaram a ser realizadas por diferentes universidades que em convênio com sistemas públicos passaram a formar, nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive se propondo e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo. Esses cursos passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, na medida em que se destinavam a professores que já atuavam, mas sem a formação em nível superior (PIMENTA, 2001, p.8).

Com o passar dos anos, o fracasso e evasão escolar tornou-se uma preocupação constante para as autoridades frente aos órgãos internacionais. Sendo assim, o Brasil na década de 90 assumiu o compromisso junto a Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia / 1990) “[...] que previa a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos” (BRASIL, 2001b, p. 11).

A partir da (LDBEN) Lei nº 9.394/96, a educação teve grandes avanços, fora aprovado em seu art. 62 que a formação de professores para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, seria realizada em nível superior, em universidades, institutos superiores, em cursos de licenciatura e graduação plena. Ainda, no inciso III, do art. 63 da referida Lei, garante a inclusão de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. No entanto, em 2005 o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, neste documento contém às diretrizes que norteiam os programas de formação continuada.

A LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Lei nº 9424/96 que instituiu o FUNDEF estabelece que 60% dos recursos do Fundo sejam destinados à remuneração do magistério, sendo que a parcela restante (de até 40%) deve ser aplicada em ações variadas, de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, dentre as quais a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo. De igual modo, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE- (Lei n.10.172/2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino” (BRASIL, 2005, p. 16).

De acordo com Brasil (2005), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica é formada por Universidades e as mesmas formam Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação e em cada um desses centros existe uma equipe que coordena a elaboração de confecção todos os materiais como livros, vídeos em diferentes áreas do conhecimento.

2.2.2. Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, até os dias atuais foram lançados vários programas de formação continuada de professores alfabetizadores entre eles estão: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRA-LER) e por último Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Neste contexto, segundo Brasil (2001a), no mesmo ano foi publicado o programa de formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que atuavam na alfabetização de crianças ou jovens e adultos (PROFA), com abrangência em rede nacional tentando romper uma cultura já arraigada na comunidade escolar:

[...] Da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2001c. p.4).

De acordo com Brasil (2001b), o PROFA foi um dos meios utilizados para combater essa defasagem na alfabetização, com objetivo de oferecer aos professores alfabetizadores novos conceitos de alfabetização, fruto de estudos feitos por educadores de vários países. Esses estudos têm como suporte as mudanças na prática da leitura e escrita na década de 80 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski quando publicaram a obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

Assim, como está explicitado no documento de apresentação do programa de Brasil (2001b), o PROFA compreende que, para que o aluno aprenda a ler e escrever corretamente, é preciso que esteja inserido em situações que faça refletir, traduzir, tirar conclusões e estabelecer relações e compreensões das informações pre-

sente numa sociedade letrada. Com tudo, fica claro que é ultrapassado pensar que só se aprende a escrever através da transcrição de gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os conhecimentos prévios que os alunos já possuem antes mesmo de ingressar em uma instituição escolar. É necessário, que nesta nova forma de pensar a alfabetização, o professor assuma outra postura em sala de aula.

O PROFA é uma formação complementar aos professores alfabetizadores, que foi desenvolvido a partir do comprometimento da secretaria de Educação, Estados, Municípios e Universidades. Trata-se de um curso que foi executado em 2001 e 2002 com 160 horas, no qual 75% desse tempo é trabalhado em grupo e orientado pelo formador e 25% com leituras individualmente. Possui três módulos e é composto por unidade, e todos os materiais são oferecidos pelo MEC, compostos por vídeos contendo 30 programas distribuídos em três módulos, documento de apresentação do programa, guia de orientações metodológicas, guia do formador, coletânea de textos e Fichário / caderno de registro. Brasil (2001c).

No entanto, as mudanças na formação de professores e consequentemente, melhorias na aprendizagem da leitura e escrita propostas pelo PROFA, não teve muito êxito, como mostra uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada em Goiânia: “Observou-se nesta investigação que as cartilhas ainda são utilizadas, inclusive pelas professoras que participaram do PROFA. [...] Muitas mudanças propostas no PROFA ainda não encontraram respaldo nas práticas docentes” (CAMPOS, 2006, p. 104, 105). O estudo ainda esclarece que muitos professores recorrem aos métodos tradicionais de alfabetização, por não conhecerem os conceitos teóricos e metodológicos do PROFA.

Entretanto, em 2006 quando as estatísticas mostravam que alfabetização nas series iniciais não tinha alcançado os índices esperados, a partir de então, de acordo com Brasil (2007a) no guia geral do programa PRALER, esta escrito que o Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF, Departamento de Políticas Educacionais-DPE e Fundescola – políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, assim, desenvolveram o programa de Apoio a Leitura e Escrita-PRALER que tem por objetividade:

[...] Dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a re-

flexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade (BRASIL, 2007. p. 7).

PRALER é um programa de formação continuada de professores nas séries iniciais e busca desenvolver novas estratégias que auxilia o docente no diagnóstico do aluno e saber a real dificuldade em que o discente se encontra. Assim, o professor tem a oportunidade de trocar experiências, bem com refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em sua prática educacional.

Para tanto, Brasil (2006) no caderno de Teoria e Prática 5 traz à tona a reflexão sobre a leitura e escrita e o prazer de viajar na imaginação através das diversidades de gêneros textuais que circulam numa sociedade grafocêntrica. O programa destaca ainda a importância das brincadeiras e jogos na alfabetização, aprender brincando torna a aprendizagem mais prazerosa e atrativa.

O programa de formação de professores – PRALER – será desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial, e na perspectiva da formação contínua em serviço, o que possibilita ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mescla atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (Sessões Presenciais Coletivas) (BRASIL, 2007, p 8).

Em conformidade com o guia geral do PRALER (2007), o MEC disponibilizou materiais impressos como: os cadernos versão aluno e professor, guia geral do curso, guia do formador e caderno de teoria e prática. O uso destes recursos é orientado pelo formador para alcançar os objetivos traçados pelo programa, que foi lançado em 2006 com duração de um ano e meio. Para obtenção do diploma o cursista deveria ter no mínimo 75% de frequências presenciais e a realizações das atividades propostas que seria avaliada pelo formador do programa.

Contudo, os objetivos idealizados pelo programa PRALER não atingiu os resultados esperados. Fora realizada uma pesquisa em cinco municípios de Mato Grosso do Sul, na tentativa de identificar as contribuições do curso em relação ao IDEB.

Os resultados da pesquisa empírica demonstram que o Programa PRALER, oferecido no período de 2004 e 2005, não teve a adesão dos municípios investigados. Composto o rol de programas do Fundescola, e direcionado para os municípios que integram as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), não teve nem mesmo a adesão do município de Campo Grande, integrante

da ZAPI. Constatou-se, portanto que não há relação entre o PRALER e os resultados do IDEB (ROCHA, 2010, p 105).

O PRÓ-LETRAMENTO Mobilização pela Qualidade da Educação consiste num Programa de Formação Continuada de Professores nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O Programa foi realizado pelo MEC entre os anos 2008/2009 com a cooperação de Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios, Brasil (2008).

O PRÓ-LETRAMENTO propõe-se alcançar cinco Objetivos:

Oferecer suporte a ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática; • Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; • Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; • Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; • Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2008, p. 7).

O programa PRÓ-LETRAMENTO visa a problematização dos conteúdos vivenciados pelos educadores em seu cotidiano de forma reflexiva, considerando-o sujeito da ação e valorizando o conhecimento já adquirido. O curso apresenta ainda um novo percurso que norteia e contribui para que a formação continuada se torne significativa à prática docente. A estratégia do programa é envolver os professores em uma rede de formação que lhes possibilite a construção de novos conhecimentos, bem como a criação de novos entendimentos e perspectivas que orientem suas práticas, Brasil (2008).

O PRÓ-LETRAMENTO teve uma carga horária de 120 horas e foi executado na modalidade à distância e com encontros presenciais que foram ministrados pelos professores orientadores/tutores. Cada cursista recebeu um livro contendo o Guia do curso e sete fascículos que embasam o processo de formação e um fascículo exclusivo para os professores orientadores e quatro vídeos com jogos e brincadeiras que foram disponibilizados aos orientadores/tutores para utilizarem nos encontros. Frequência mínima para aprovação era de 75% nos encontros presenciais, realiza-

ção satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo e a auto-avaliação do professor considerando as mudanças em sua prática pedagógica, Brasil (2008).

Segundo uma pesquisa de dissertação de mestrado, mostra que O PRO-LETRAMENTO foi bem aceito pelos professores pesquisados e que compreenderam que a formação continuada deveria ser permanente como um investimento profissional. O estudo deixou evidente também, que o programa “restringe-se pela racionalidade adotada, a racionalidade prática, que apesar de propor-se a uma prática reflexiva, mantém a reflexão, a atitude reflexiva limitada ao âmbito da sala de aula” (ROCHA, 2010, p. 106). E por último o PNAIC, o qual será detalhado na próxima seção.

2.3 Perspectiva Teórica do Pacto

O PNAIC foi estrategicamente articulado para enfrentar o enorme desafio de alfabetizar as crianças brasileiras até aos oito anos de idade. Adotando como cunho teórico a perspectiva do letramento defendido por Magda Soares. A proposta do PNAIC é ir além de oferecer a criança o acesso a leitura e escrita, não basta saber codificar ou decodificar grafemas e sons. De acordo com (BRASIL, 2012h, p.11), “alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar”.

Neste sentido, o contato com diversos gêneros textuais acontece mesmo antes de ingressarem em uma instituição educacional e é um desafio para os professores alfabetizar letrando respeitando o conhecimento que o aluno já possui, exigindo uma preparação e planejamento dos conteúdos a serem aplicados em sala. “[...] alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais”. (BRASIL, 2012h, p. 7).

Porém, mesmo o PNAIC estando fundamentado na perspectiva do letramento, em seus cadernos contém textos que nos encontros de formação são estudados e debatidos, nas visões teóricas construtivistas e sociointeracionistas no intuito de consolidar o entendimento sobre as abordagens teóricas.

O estudo de textos é importante na medida em que eles possam contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas. Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis. (BRASIL, 2012d, p. 30).

Conforme a concepção construtivista de Piaget “considera que o conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente. [...] Piaget concluiu que cada criança constrói o seu próprio modelo de mundo” (GOULART, 2010, p. 17). Assim, a aquisição do conhecimento é algo a ser construído pela ação do aprendiz sobre o objeto que pretende desvendar, ou seja, pela participação ativa do sujeito em interação com o conhecimento, portanto entre o homem e o mundo.

O desenvolvimento de crianças e adolescentes se caracteriza pela sucessão de estruturas mentais diferentes, cada uma delas regidas por leis próprias e caracterizando um modelo de compreensão da realidade que inclui percepção, pensamento, linguagem e afetividade. Uma estrutura mental mais simples constitui, sempre, a base ou infraestrutura de estrutura mais complexas, marcando, assim, o desenvolvimento cognitivo como um processo de sucessão de esquemas mentais (GOULART, 2010, p. 16).

Ainda, segundo Goulart (2010), que descreve sobre os trabalhos de Piaget e se refere aos quatro estágios do desenvolvimento da inteligência humana:

- De zero a dois anos: período sensório motor.
- De dois a sete anos: período Pré- operacional.
- De sete a treze anos: período operacional concreto.
- De treze anos em diante: período das operações formais.

É mister observar que essas fases do desenvolvimento não se apresentam uniformes em todos os indivíduos na interação com o ambiente. No processo de desenvolvimento os estágios representam patamares de equilíbrio que demonstram avanços qualitativos. Ou seja, o desenvolvimento com base na experiência e tem o professor como estimulador e orientador do aprendizado.

No entanto, a concepção sociointeracionista de Vygotsky, argumenta que o “biológico e o social não estão dissociados. [...] a premissa é de que o homem cons-

titui-se como tal através de suas interações sociais, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 2009, p. 93). Isto é, o indivíduo adquire aprendizagem através da interação com meio e com outras pessoas que contribui para o desenvolvimento da inteligência, do pensamento e da linguagem. Essa interação se dá através do outro mais experiente.

Neste caso, para Vygotsky a escola tem um papel fundamental na formação de conceitos de forma geral e em partículas os científicos, visto que estes conceitos não são assimilados prontos, mas, é um processo interação com o meio que permite o desenvolvimento das funções mentais na fase de amadurecimento.

[...] a escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como é o caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade (REGO, 2009, p. 79).

Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, o professor tem o papel de mediador no processo de aquisição do conhecimento. Nesta concepção valoriza-se a vivência social e cultural como parte importante no processo da aprendizagem. Neste sentido, para as concepções construtivistas e sociointeracionistas o professor precisa ter domínio de conteúdo, bem com organização do ambiente e planejamento das ações considerando o meio que o aluno está inserido.

De acordo com as abordagens construtivistas e sócio-interacionistas de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula. Nessas perspectivas, a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos. (BRASIL, 2012h, p. 19).

Portanto, de acordo com Brasil (2012d), a proposta do PNAIC é que independentemente da concepção teórica, a alfabetização deve ser contextualizada e significativa para a criança, para que a mesma termine o 1º ciclo do ensino

fundamental, alfabetizada e letrada, discernindo os diferentes gêneros textuais e fazendo uso da leitura e escrita em diferentes contextos sociais.

2.3.1 Metodologia de Funcionamento do PNAIC

Segundo dados de 2011 da Prova ABC, (avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização), iniciativa do movimento Todos Pela Educação, do Instituto Paulo Montenegro/Ibope, da Fundação Cesgranrio, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), apontam em nível de Brasil 15,2% das crianças brasileiras não são alfabetizadas no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nos Estados esses dados variam, no norte, por exemplo, 39,4% sabem ler e 35,0% a escrever, em matemática apenas 21,9% atingiram a meta.

Diante da grave situação da educação brasileira, estabeleceu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de acordo com a **portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**, que definiu as diretrizes e as ações do Pacto. Segundo Brasil (2012a) foi firmado também um acordo entre União, Distrito Federal, Estados, Municípios e Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com intuito de garantir a todas as crianças brasileiras o direito a uma educação de qualidade e ser alfabetizadas até ao final do 1º ciclo da alfabetização, ou seja, até os oito anos de idade.

Neste sentido, a participação de cada governo, ou seja, de cada agente envolvido com o programa ficou bem definida, o Ministério da Educação promoveu ações que integram o pacto.

I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (Ipes), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo. II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação; III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2012f, p. 37).

No entanto, os Estados, Municípios e o Distrito Federal após aderirem o pacto, tiveram a responsabilidade de seguir o cronograma de atividades proposto pelo Ministério da Educação destinado aos orientadores de estudos. No entanto, no calendário do pacto foi especificado como deveria funcionar na prática as atribuições destinadas aos Estados e Municípios.

I. Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **II.** Gerenciar e monitorar a implementação das Ações do Pacto em sua rede. **III.** Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário. **IV.** Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação. **V.** Promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. **VI.** Aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico, a ser disponibilizado pelo Inep. **VII.** Designar coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver. **VIII.** Monitorar, em colaboração com o Ministério da Educação, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização. **IX.** Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização. **X.** Promover a articulação do programa com o programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012f, p. 38,39).

Diante do acordo firmado com MEC, as Universidades assumiram o papel de fazer as pesquisas para a elaboração dos conteúdos, que seriam ministrados nos encontros de formação continuada de professores alfabetizadores. Para isso, de acordo com (BRASIL, 2012f, p. 29), “As universidades recebem recursos do Ministério da Educação e ministram os cursos de formação para os orientadores de estudo”. E a cada um ano de curso essas instituições emitem certificado para os orientadores de estudos e professores alfabetizadores.

Para tanto, de acordo com Brasil (2012f), a escolha dos orientadores de estudos deveriam ser feita entre professores alfabetizadores integrantes da rede e que tenham disponibilidade para dedicar-se ao pacto e já tiveram participação no PRO-LETRAMENTO como tutores, desde que não recebiam outro tipo de bolsa de formação continuada. Caso não havendo essa possibilidade, a Secretaria da Educação deveria promover a seleção dos orientadores de estudos, através do currículo consi-

derando as habilidades didáticas e as experiências dos candidatos, que deveriam preencher as seguintes exigências:

I. Ser profissional do magistério efetivo da rede; II. Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura; III. Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores cursistas (BRASIL, 2012f, p. 26).

Para isso, foi ofertado curso de formação para orientadores através das Universidades Federais e Estaduais, com a carga horária de 200 horas a cada ano. Neste caso, os orientadores assumiram a responsabilidade de fazer a disseminação da formação, formando os professores alfabetizadores dos Estados e Municípios. Cada orientador deveriam ter uma turma com 25 a 34 alfabetizadores e também ficava a cargo do mesmo, a função de fazer o acompanhamento das atividades do pacto em sua escola, incluindo as escolas rurais.

Acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas (BRASIL, 2012f, p. 25).

No entanto, participaram do PNAIC os professores alfabetizadores que no ano de 2012, que foram incluídos no Censo Escolar e que lecionavam na rede pública de ensino e em 2013, atuavam em alguma turma do 1º ciclo da alfabetização ou em classe multisseriada que tinham alunos na fase de alfabetização. Os cursistas são atendidos em seu município pelos orientadores de estudos, os encontros são presenciais e mensais com duração de 2 anos e a carga horária de 120 horas por ano, distribuído entre oito unidades trabalhadas, seminário final e atividades extra-sala.

Neste sentido, o PNAIC está estruturado em três eixos fundamentais para o desempenho do programa: o professor formador que promove a formação dos orientadores de estudos, estes por sua vez, realiza a formação continuada dos professores alfabetizadores que trabalhavam com alunos das séries iniciais do ensino fundamental. “Esse triângulo formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (BRASIL, 2012e, p. 24).

Assim, é necessário um comprometimento além dos agentes já citados, mas também, da escola local e a equipe de forma em geral, um engajamento entre “diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2012e, p.10). Neste sentido, é importante a união de esforços entre direção da escola, coordenação pedagógica e coordenação municipal do PNAIC, que é responsável pelo monitoramento das ações locais e a interlocução com as instâncias superiores. A organização institucional do PNAIC está configurada da seguinte forma:

O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012f, p. 14).

Portanto, de acordo com Brasil (2012e), em seu caderno de apresentação está descrito, para que os objetivos propostos pelo PNAIC se concretizassem de fato, o poder público deveria divulgar as ações do programa para que houvesse mobilização e participação de todos os agentes envolvidos na gestão do programa, visando o melhoramento da qualidade da educação.

2.3.2 Técnicas e Recursos

O programa PNAIC eixo língua portuguesa disponibilizou várias técnicas, recursos e sugestões de como trabalhar inúmeros conteúdos interdisciplinares. Entre elas destaca-se: a leitura, apropriação do sistema da escrita, a sequência didática, o projeto didático e a avaliação e outras. Ou seja, são sugestões que mostra, por exemplo, que um poema pode ser trabalhado com diferentes objetivos na disciplina de história, ciências etc. E não só especificamente na língua portuguesa.

Neste caso, Brasil (2012c), a unidade Currículo na Alfabetização traz à tona discussões e reflexões sobre, como garantir que as crianças sejam alfabetizadas na

idade certa, fazendo menção da importância do planejamento e organização dos trabalhos pedagógicos. Assim, foram formados diversos eixos que contemplam os conteúdos em determinada fase da aprendizagem, respeitando o nível de aprofundamento dos conteúdos. Exemplo, **(I)** significa introdução do conteúdo, **(A)** aprofundamento, **(C)** consolidar. Ou seja, no 1º ano a criança tem uma introdução do conteúdo, no 2º ano um aprofundamento e no 3º ano a consolidação do mesmo.

Quadro 01- Eixo leitura

EIXO LEITURA	ano 1	ano 2	ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I	I/A	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos. I	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Fonte: (BRASIL, 2012c, p. 33).

Desta forma, a leitura permite que o indivíduo desenvolva mecanismo de construção dos sentidos, que também está relacionada à interpretação e produção de textos. É tarefa de o professor ler e estimular os alunos a lerem diversos gêneros textuais possibilitando a criança criar e recriar suas próprias ideias e ter autonomia

para a leitura e conseqüentemente para o próprio sistema da língua escrita. De acordo com (BRASIL, 2012h, p. 9), [...] “Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos”.

O eixo apropriação do sistema da escrita tem como característica analisar o funcionamento da estrutura ortográfica da língua escrita e suas atribuições no contexto social. A ampliação da consciência fonológica existente entre sons e letras. “O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e possui regras próprias de funcionamento, exigindo de seus usuários conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura” (BRASIL, 2012h, p. 12).

Nesta perspectiva, a sequência didática faz parte do eixo língua portuguesa é uma técnica diferenciada de sistematizar o aprofundamento dos conteúdos, a qual sendo bem planejada e executada pode transformar a prática do professor em sala de aula. Nesta modalidade pedagógica o assunto pode ser trabalhado em várias disciplinas, tendo uma sequência e um detalhamento profundo do conhecimento esgotando todas as possibilidades de ensino, tornando uma aprendizagem significativa e prazerosa para o aluno.

A sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (BRASIL, 2012g, p. 27).

Para tanto, o curso dá sugestões também do trabalho com projeto didático, pois o mesmo permite que aluno tenha uma participação direta no seu desenvolvimento. Esta prática pedagógica prevê o produto final, com objetivos específicos, divisão de tarefas, planejamento, avaliação e compartilhamento do resultado final. “Considera-se que um bom projeto é aquele que possibilita às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas”. (BRASIL, 2012g, p.14).

Outro recurso extremamente importante no processo de aprendizagem está ligado às diferentes maneiras de avaliações. É necessário que o professor tenha clareza sobre o que quer avaliar e a finalidade da avaliação. Para isso, o PNAIC tem a unidade avaliação que contém vários eixos, nestes estão explicitados reflexões e

sugestões para que haja variedades de instrumentos e estratégias de avaliações subsidiada pelo planejamento da ação docente.

Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2012f, p. 13).

No entanto a título de esclarecimento, o programa PNAIC tem outros recursos e eixos que fazem parte do conjunto de ações do MEC, como é o caso do eixo de matemática, porém, não foram descritos nesta ocasião, pois, o objetivo da pesquisa é analisar somente o eixo língua portuguesa e alguns componentes que compõe o mesmo.

2.3.3 Definição de Alfabetização e Letramento

Até o final do século passado a alfabetização era realizada por meio de métodos de alfabetização, “métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita” (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p. 12). Nesta época, o livro didático existente para a alfabetização das crianças era a popular cartilha de alfabetização, assim, aprendia-se primeiro codificar e decodificar as letras e só depois no final do manual é que o aluno teria acesso aos primeiros textos, e mesmo assim, não podiam produzir textos livremente tenham que ser direcionados.

Porém, segundo (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p. 96) “os textos utilizados na escola eram artificiais e não representavam as práticas reais de leitura e de escrita presentes na sociedade”. Ou seja, priorizava-se a memorização e repetição de sílabas e frases soltas como, por exemplo: “o boi baba”, “a fita é da moça”, “a gema é do ovo”. Percebe-se que os textos disponibilizados aos discentes não eram contex-

tualizados, não tinham significados aos aprendizes dificultando a aprendizagem da leitura e escrita.

A partir dos anos 80, vários pesquisadores criticaram os métodos de ensino existentes, a alfabetização ganhou uma nova interpretação com a contribuição das pesquisas de Emilia Ferreira e Ana Teberosky sobre psicogênese da língua escrita, “[...] Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação” (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p. 15).

Ou seja, contrapondo a concepção de alfabetização no aspecto codificar e decodificar. Emilia Ferreira (2010) defende que a aquisição da linguagem é um processo no qual a criança elabora hipótese e representações mentais sobre a escrita. E isso acontece em quatro períodos: Pré-silábico, a criança escreve garatujas, números, letra e muitas vezes letras repetidas e de diferente posição, não tem preocupação com as propriedades sonoras da escrita.

Período silábico, neste momento a criança já interpreta sílabas com uma ou duas letras e entre a forma escrita e a expressão oral. Silábico-alfabético, neste período a criança escreve uma letra para cada sílaba, para ela, não se repete letras em uma mesma escrita, pois se torna não legível. Período alfabético caracteriza-se pela relação entre fonemas e grafias, a criança tem a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras e consegue ler pequenos textos, Ferreira (2010).

Ainda de acordo com (FERREIRO, 2010, p. 48) “[...] A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Ou seja, a criança mesmo antes de ingressar em uma instituição de ensino ela já está imersa em um mundo cheio de significados e representações de linguagem e se depara com vários gêneros textuais, isso passa a desenvolver na criança curiosidade sobre a escrita, (letras) facilitando assim a aprendizagem da mesma.

Na visão de (RIBEIRO, 2003, p. 91), deve-se considerar que a “[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia do conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita”. Neste caso, cada indivíduo deve reconstituir o processo de leitura e escrita adquirido

pela humanidade de forma original e particular. Neste caso, cada criança possui diferentes formas de interagir com o código escrito dependendo do contexto social em que esta inserida.

Segundo (SOARES, 2004, p. 16), Alfabetização é “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” e a alfabetização necessita e merece reconhecimento de sua especificidade, mas, que este processo esteja em consonância com o letramento. Nessa visão, os conceitos alfabetização e letramento não são sinônimos. Todavia, são dois processos diferentes, mas que ao mesmo tempo, são complementares e dependentes um do outro.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Assim, Letramento, uma palavra recém chegada ao cotidiano escolar, conforme (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p. 16) etimologicamente, “[...] o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua *inglesa literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Ou seja, Literacy ou Letramento é um processo de aprendizagem de habilidades indispensáveis para efetuar os atos de ler e escrever e também, adquire capacidades para a interpretação da realidade e das práticas sociais existentes na sociedade letrada.

E isso traz mudanças de hábitos por quem se torna letrado tanto na forma de pensar, de se comunicar, nas relações sociais, quanto na cultura, política, entre outros benefícios oriundos do letramento. Não é regra que para ser letrado precisa necessariamente ser alfabetizado, um individuo analfabeto convive em uma sociedade letrada e se apropria do uso da leitura e da escrita. Segundo (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p.16) “No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra

alfabetização, mas aparece associada a ela”. No entanto, há controvérsias entre estudiosos e pesquisadores na conceituação do termo letramento e sua especificidade.

Neste sentido, Soares (2004) cita uma entrevista de Emilia Ferreiro cedida à revista Nova Escola, diz que não concorda com a utilização da terminologia alfabetizar letrando. Ferreiro “rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 15). Ou seja, uma vez que se criam duas formas distintas de educação, necessariamente, precisam existir duas metodologias diferentes de abordagem.

Em outro momento, Emilia Ferreiro “recusa a utilização do termo letramento, sustentando que sua admissão deita por terra toda luta para ampliação do conceito alfabetização levada a cabo nos últimos trinta anos” (RIBEIRO, 2003, p. 52). A crítica ao letramento é que dependendo do ponto de vista que for analisado tem diferentes interpretações, um exemplo disso, é que o indivíduo pode ser letrado e ao mesmo tempo analfabeto ou letrado e alfabetizado. Ou seja, o letramento abrange uma gama de significados que tem como base nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais etc.

Soares (1998) explica que, com o surgimento de novos termos na sociedade sente-se a necessidade de nomear as coisas para que elas realmente existam. “recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz” (SOARES, 1998, p. 20). O letramento é o estado ou a condição do sujeito que se integra as práticas sociais de leitura e escrita.

Alfabetização e letramento são assuntos muitos discutidos e pertinentes as mudanças que vem sendo vivenciada pela sociedade atualmente, uma nova forma de pensar a educação das pessoas possibilitando-as serem alfabetizadas e letradas. Para (SOARES, 1998, p. 18) o significado de “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”

Nesta perspectiva, Santos, Mendonça (2007), mostra como é possível alfabetizar letrando que significa aprender a ler e escrever e interpretar as práticas sociais em que o indivíduo está inserido.

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula, exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p. 97).

No entanto, é possível considerar que alfabetizar letrando é guiar, encaminhar a criança a ter um bom desempenho nas práticas sociais de leitura e escrita. Ensinar como se aprende e para quê se aprende, “alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles” (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p. 98). Em fim, não é suficiente só alfabetizar o aluno, é necessário letrá-lo ou direcioná-lo aos diversos tipos de expressões textuais. Tornar a criança capaz de estabelecer contatos com práticas de leitura e escrita e, sobretudo fazer a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais vivenciadas.

3 DESCRIÇÃO DA BASE EMPIRICA

A região onde esta localizada a cidade de Ariquemes é conhecida como Vale do Jamari, foi ocupada por volta de 1900 durante a primeira fase da borracha, ganhou grandes proporções com a construção da linha telegráfica em 1909 chefiada pelo marechal Candido Rondon, ligando Cuiabá a Santo Antônio do rio madeira. Neste período a região recebeu muitos migrantes nordestinos para explorar as riquezas naturais como: o látex de enorme interesse internacional. A cidade leva o no de Ariquemes em homenagem aos primeiros habitantes da região os índios “Arikemes”



Fonte: Pesquisas - GEOCITIES.Ws (2003).

De acordo com a prefeitura de Ariquemes (2015), atualmente existem aproximadamente vinte e oito escolas municipais entre creches, pré-escolas e escolas do ensino fundamental. E ainda estão em construções algumas creches para atender a crescente demanda do município.

3.1 Abordagem Metodológica

Este estudo se caracteriza por um levantamento com alicerce em pesquisas bibliográficas, envolvendo a formação de professores através do programa PNAIC. O início dessa pesquisa requereu uma revisão bibliográfica com intuito de conhecer e encontrar embasamento e fundamentação teórica sobre objeto de estudo. Para desenrolar a pesquisa bibliográfica, contou-se com um estudo sistematizado, desenvolvido com o apoio de livros, revistas, monografias, pesquisas em redes eletrônicas. Nessa ocasião, procurou-se pesquisar diversos escritores que abordam sobre o tema enfocado como: Imbernón (2010), Ferreiro (2010), Nóvoa (1992), Soares (2004, 1998), Pimenta (2001, 1997), Veiga (2002), entre outros.

Assim sendo, pode-se afirmar que o método da pesquisa é de natureza (estudo de casos, qualitativa). De tal modo, o estudo de caso em sua essência “é um estudo empírico que pesquisa um acontecimento atual dentro do seu contexto, utilizando-se várias fontes de evidência” (SIENA, 2007, p. 69). O estudo de caso permite reunir inúmeras informações e as detalhar ao máximo possível para compreender o todo de um objeto pesquisado.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por entender a realidade investigada e que “o pesquisador é elemento chave e a fonte principal de dados é o ambiente natural. O foco não é a quantificação, mas a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados,” (SIENA, 2007, p. 60). Pois, por meio dela, o pesquisador interpreta o objeto específico em profundidade.

Para melhor compreensão dos procedimentos técnicos, estes, são divididos em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo contendo entrevistas com gravação de áudio, para serem analisadas e discutidas dando assim mais credibilidade ao tema abordado.

O instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, conforme apêndice “A” e “B”. O contato direto do pesquisador com os sujeitos da

pesquisa é de extrema importância e a entrevista ofereceu maiores oportunidades ao entrevistador de abordar sobre o tema e posteriormente confrontar a realidade concreta observada com os pressupostos teóricos da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada com, 01 Orientador de Estudos Prefeitura Municipal de Ariquemes, 01 Alfabetizadora da escola Prof.^a Eva dos Santos. 01 Alfabetizadora da escola Municipal Chapeuzinho Vermelho e 01 Alfabetizadora da escola Venâncio Kottwitz, todas situadas no município de Ariquemes. O orientador de estudos será denominado de “OE” e as professoras de “PA”, “PB” e “PC”.

A escolha dessas escolas para a realização da pesquisa, a priori, a intencionalidade é a localização das mesmas, sendo 01 escola construída no centro e as outras na periferia da cidade. Antes da efetivação da pesquisa, realizou-se visita em loco para uma conversa com os sujeitos da pesquisa, expondo que seria mantido o anonimato e que a mesma estaria á disposição para leitura aos interessados.

A entrevista com o “OE” aconteceu na prefeitura municipal de Ariquemes-SEMED. Já com os educadores foi na própria escola. A pesquisadora teve certa dificuldade em entrevistar uma das professoras, pois, a mesma não estava com muito interesse em responder o que lhe era questionado. No entanto, as demais foram atenciosas e com satisfação falaram sobre as ações do PNAIC na sua prática em sala de aula.

4 ANÁLISES DOS DADOS

Nesta seção, realizar-se-á a análise dos dados coletados referente à pesquisa sobre o programa PNAIC, sendo que o mesmo tem abrangência nacional. Neste caso, investiga-se seu desenvolvimento em âmbito municipal e a sua contribuição para a formação continuada de professores alfabetizadores na cidade de Ariquemes-RO.

No primeiro momento ocorrerá à análise dos dados coletados, a mesma será redigida em duas partes: a primeira será discutida as declarações do “OE”, pois, o mesmo se dispôs a participar da entrevista para demonstrar seu desempenho com o programa pelo qual se propôs a trabalhar como orientador de estudos do PNAIC.

Na segunda parte, análise e discussão a partir das informações das professoras alfabetizadoras de três escolas diferentes, que por vez, comentaram sobre as contribuições das ações do programa PNAIC para suas práticas pedagógicas em sala de aula.

4.1 Análise e Discussão a Partir das Informações do “OE”

De acordo com o já informado realizou-se uma entrevista com “OE” na prefeitura municipal de Ariquemes-SEMED. O mesmo tem 54 anos é formado em pedagogia e pós-graduado em língua portuguesa, Software Matemático e gestão escolar. Seu tempo de serviço na Educação é de 23 anos, trabalhou como Orientador de Estudos no PNAIC no eixo língua portuguesa e matemática, mas, tem uns cinco anos que vem trabalhando com formação continuada de professores.

Foram elaboradas oito questões direcionadas ao “OE” e quando indagado sobre a primeira pergunta: quais os dias e horários ocorriam a formação do Programa “PNAIC”, o tempo de duração dos encontros e como você avalia a questão desses horários, o mesmo foi enfático em dizer:

Com relação dias e horários é difícil eu falar pra você, porque foi durante 2 anos, e os encontros eram mensais e todos os meses a gente tinha já um dia reservado no calendário dos professores e no meu, os encontros eram de 8 horas. E com relação avaliar a questão desses horários acho que os horários, já vinham pré-estabelecidos pelo próprio programa, então assim,

no mais, eu vi como horário suficiente para discutir as questões de cada caderno que a gente trabalhava nos encontros (OE).

O referido curso tem um cronograma das atividades com dia e horário já estipulado pelo MEC e essas ações foram desenvolvidas nos Estados e Municípios. No caso, na cidade de Ariquemes, o “OE” ministrou durante um ano o eixo língua portuguesa. Este eixo tem 08 unidades totalizando 80 horas e cada uma delas tem um tema que foi aprofundado nos encontros com debates, discussões e atividades, além do seminário de encerramento de 08 horas. No quadro abaixo demonstra como foi organizado a distribuição dos dias e horários para a realização do PNAIC.

Quadro 02 – Distribuição dos horários do PNAIC

As oito unidades serão trabalhadas em dez meses, divididas da seguinte maneira:

Manhã		Tarde
Primeiro dia	Unidade 1	Unidade 1
Segundo dia	Unidade 1	Unidade 2
Terceiro dia	Unidade 2	Unidade 3
Quarto dia	Unidade 3	Unidade 4
Quinto dia	Unidade 4	Unidade 4
Sexto dia	Unidade 5	Unidade 5
Sétimo dia	Unidade 5	Unidade 6
Oitavo dia	Unidade 6	Unidade 6
Nono dia	Unidade 7	Unidade 7
Décimo dia	Unidade 8	Unidade 8
Último dia	Seminário de Encerramento	Seminário de Encerramento

Fonte: (BRASIL, 2012d, p. 26)

Concordando com o “OE”, tendo em vista o quadro acima apresentado, realmente observa-se um pré-estabelecimento da carga horária do curso, no entanto, é preciso ressaltar nestes casos a disponibilidade dos professores em participar do programa nos horários definidos para não causar um transtorno às escolas e a programação das mesmas. Por isso, a necessidade de já estar definido o dia da formação no calendário escolar.

Outro fator relevante a ser considerado segundo a resposta do “OE” é o tempo/espaço para se trabalhar o conteúdo estipulado pelo programa. Um excesso de conteúdos em um espaço curto de tempo pode ocasionar o não aprofundamento dos mesmos.

A segunda questão indagava sobre: Dê exemplo de como as atividades da formação do Programa “PNAIC” eram colocadas em prática.

Bem, nas formações elas aconteciam da seguinte forma: 1º a gente discutia com os professores, os conteúdos, e ali tinha várias estratégias de trabalhos, tinha modelos de trabalhos que foram exitosos em outros Estados brasileiros e dentre aquelas atividades havia no caderno no final do caderno já um planejamento que o professor teria que aplicá-lo nas escolas. Então foram diversos projetos, sequência didática tudo relacionados a conteúdos e uns que foram mais trabalhados principalmente na língua portuguesa, que eu vejo, foram às questões dos direitos a aprendizagem (OE).

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), juntamente com outras Universidades que integram a Rede de Formação Continuada, ficaram responsáveis pela elaboração do material do programa PNAIC, que reproduziram modelos práticos- técnicos que foram utilizados em programas anteriores de formação. “[...] Neste sentido, um conjunto de universidades públicas que participam desse programa é responsável pelo conteúdo da formação dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012f. p. 25).

Ante esta fala do “OE” ficou visível o fato de o programa ser criado externamente, com planejamento unificado sem adequação à realidade de cada região. Neste caso, vale ressaltar que é preciso levar em consideração a peculiaridade de cada escola.

Por outro lado, um ponto vantajoso que foi discutido nos encontros, segundo relatos do “OE”, é as questões dos direitos de aprendizagem diferenciadas. Tendo em vista, a conscientização por parte do professor sobre o processo de aquisição do conhecimento inovador já é um passo importante para a melhoria da educação brasileira.

Todas as crianças têm direito a aprendizagem e está garantido na LDB/96 em seu art. 32, inciso “III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2012c, p. 30).

Em relação terceira questão o interesse é saber se havia documentos, relatórios ou outros a serem preenchidos.

Havia documentos que deveriam ser preenchidos, era uma exigência do curso, no portal do curso portal do MEC, os professores teriam que postar as atividades que eram cobradas durante o encontro, então além deles enviarem pra o orientador de estudos, eles também deveriam postar essas atividades no portal que era analisado pelo programa (OE).

O MEC desenvolveu um sistema de monitoramento exclusivo para a formação continuada de professores alfabetizadores, via SIMEC, neste portal os cursistas registraram e tiveram acesso sobre o desenvolvimento do programa nos Estados, Municípios e escolas, [...] “incluindo registros de presença, realização das atividades planejadas, informações sobre o progresso dos alunos etc.” (BRASIL, 2012f, p. 37).

Diante do exposto pelo “OE” e pelo MEC, observa-se que no desenvolvimento das atividades em sala de aula sugerida pelo programa PNAIC, os professores eram controlados passa a passo tanto pelo “OE”, que exigia resultado decorrente das ações que eram ministradas nos encontros, quanto pelo MEC, que posteriormente avaliava o desempenho do docente na execução das atividades e a aferição do aprendizado do aluno.

A quarta pergunta averiguava: o que você notou que os professores não faziam antes em sua sala de aula e passaram a realizar a partir da formação do Programa “PNAIC”.

O PNAIC ele no meu ponto de vista, foi um dos programas muito importante para a formação dos professores, até porque tudo que a gente discutiu nos encontros eles colocavam em prática na sala de aula. É a questão da sequência didática, da questão dos projetos, das estratégias que eram trabalhadas, às vezes a gente trabalhava uma estratégia num encontro quando era no próximo encontro, o professor já trazia atividade que realizava em sala de aula com resultado pra gente analisar. Então foi um programa, e é um programa muito importante na medida em que a gente vai às escolas e os coordenadores das escolas ainda falam do aprendizado que o PNAIC trouxe as escolas (OE).

A formação continuada de professores alfabetizadores tem como característica tornar uma prática pedagógica inovadora, construindo caminhos que permitam um ensino-aprendizagem de qualidade. Neste caso, o profissional que participa de formação continuada está aprimorando seu conhecimento, mediante um processo

de reflexão e também na troca de informação com o grupo de formação e no compartilhamento dos saberes produzidos no seu dia-a-dia.

Os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um **saber** sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado (BRASIL, 2012d, p. 14).

Conforme a expressão do “OE” nota-se o que o programa PNAIC, trouxe algumas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Mesmo que algumas dessas estratégias só trocaram de nomes, ou seja, os docentes em alguns casos, já trabalhavam com esse tipo de atividade, mas, se empenharam na execução das mesmas.

Percebe-se também na fala do “OE”, que as ações do PNAIC, como as sequências didáticas e os projetos foram fundamentais na organização do tempo/espço do trabalho pedagógico, possibilitando um aprofundamento nos conteúdos para que houvesse melhorias no aprendizado dos alunos. Tendo em vista que ainda tem muito que avançar no desafio de garantir um ensino-aprendizagem de qualidade para todos.

No que se refere à quinta questão, o intuito é identificar: quais ações e atividades que mais chamaram a atenção dos professores nos encontros de formação do “PNAIC” sobre o eixo língua portuguesa.

Eu penso que de Língua Portuguesa, foi mais a organização do tempo didático através das atividades organizadoras, porque a gente trabalhou essas atividades organizadoras e o tempo didático com projetos, sequência, com rotina, nós fazíamos análise das atividades juntamente, depois eles aplicavam em sala de aula, então acho essas foram as mais importantes (OE).

Dentro do eixo língua portuguesa tem várias sugestões de organização da prática pedagógica, destacando-se o projeto, sequência pedagógica e a rotina. O trabalho com essas estratégias possibilita o professor trabalhar a interdisciplinaridade e ao mesmo tempo aprofundar as reflexões e o diálogo entre diferentes segmentos da língua portuguesa.

Por isso, a “importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção de rotinas no sentido de

promover o atendimento e a formação das crianças em alfabetização” (BRASIL, 2012h, p. 5).

Um ponto interessante observado na fala do “OE”, é que os professores e “OE” faziam diagnósticos das atividades ainda em seu planejamento, verificando-se possíveis erros a serem corrigidos antes da sua aplicação. Neste caso, é preciso levar em consideração a heterogeneidade de cada sala de aula.

Ainda de acordo com a resposta do “OE”, Percebe-se que o fator rotina é fundamental para garantir um bom andamento das atividades em sala de aula, visando consequentemente os avanços esperados tais como: adaptação do alunado e docentes a esses novos hábitos proposto em sala de aula.

Concluindo a entrevista com “OE” com a sexta pergunta que o questionava: você considera que houve melhoria na prática dos professores a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “PNAIC? Se sim, de que forma.

Com certeza, teve melhorias na prática e o município de Ariquemes de uma forma geral, já vinha com as questões de formações de professores, então a gente trazia mais uma reflexão sobre a prática, modelos de atividades, as reflexões que os cadernos trazem, foi feito uma grande reflexão sobre a prática cotidiana dos professores, elas tiveram muitas mudanças. Pra mudar a prática dos professores 1º coisa é mudar a concepção e era justamente o que a gente fazia, é trazer essa reflexão sobre a prática para que os professores percebessem a necessidade de refletir sobre a sua própria prática e automaticamente mudar a concepção sobre diversas abordagens de alguns conteúdos trabalhados (OE).

Na medida em que a sociedade se moderniza e se torna mais complexa surgindo novas demandas sociais, da mesma forma, a educação precisa necessariamente estar atualizada, bem como, os professores que são as peças-chave para essa transformação.

Assim, o programa PNAIC se destaca no que se refere a formação do profissional reflexivo, promovendo situações que favoreçam a reflexão sobre a prática pedagógica no intuito de aperfeiçoar o exercício docente. “É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática” (PIMENTA, 1997, p.9).

Na interpretação do discurso do “OE”, fica nítido o comprometimento do mesmo em repassar aos cursistas o que aprendera em seu curso de formação, refletindo sobre a prática do dia-a-dia dos educadores. Mas, algo que chama a

atenção é a reprodução de moldes pedagógicos que ainda prevalece na formação continuada de professores.

Um fator de extrema importância que o “OE” destacou é o fato de que, para haver mudanças nas práticas dos professores é preciso que os mesmos revejam seus conceitos metodológicos, em relação às várias abordagens dos diferentes pontos que permeiam o desdobramento das atividades em sala de aula. Percebe-se que em alguns casos, o comodismo se torna um obstáculo na hora de realizar as devidas mudanças na educação escolar.

4.2 Análise e Discussão a Partir das Informações das Professoras Alfabetizadoras

Este tópico apresenta a análise do roteiro de entrevista realizado com as professoras alfabetizadoras de três escolas distintas. Como apresentado no quadro 3, os dados pessoais e profissionais dão conta de que a idade das mesmas varia de 32 a 48 anos de idade. Sendo que uma das entrevistadas sua especialidade não é na área da alfabetização.

Quadro 03 – Dados dos profissionais

P A	32 anos, sou formada em letras-português-inglês e literatura, sou pós-graduada em alfabetização e letramento.
P B	45 anos, sou graduada em pedagogia e pós-graduada em Orientação, Coordenação e Gestão.
P C	48 anos, graduada em pedagogia e pós-graduada

Fonte: A autora (2015)

O quadro 4, demonstra o tempo de magistério das docentes que varia de 13 a 20 anos, sendo que em sua maioria em classes de alfabetização. Verifica-se também que a quantidade de tempo na educação não significa que os profissionais não precisam buscar novos conhecimentos.

Quadro 04 – Tempo na educação

P A	Na educação tenho 13 anos, na alfabetização também 13 anos e atuo com 2º ano do Ensino Fundamental. Aqui a gente trabalha o ciclo, o 1º, 2º, 3º ano com o mesmo professor, então vão ficar 03 anos comigo, agora estão no 2º.
P B	Tenho 20 anos na educação, 20 anos alfabetização e trabalho atualmente com 1º ano do Ensino Fundamental.
P C	16 anos, 10 anos e trabalho atualmente com 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: A autora (2015)

A fim de saber sobre a contribuição do programa PNAIC para a prática dos docentes em sala de aula, as mesmas foram indagadas com oito questões, a primeira: Quais os dias e horários ocorriam a formação do Programa “PNAIC”, o tempo de duração dos encontros e como você avalia a questão desses horários.

Quadro 05 – Programa PNAIC

P A	Os dias eram sempre o período oposto, eu dou aula de manhã, era no período da tarde, 02 tardes, os dias não eram certos não, durante a semana não eram fixos os dias e duravam 04 horas cada tarde eram 08 em dois dias. E como eu avalio a questões desses horários, há pra eu era bom, eu gosto porque não é muito tempo, eu não gosto quando é o dia inteiro é bem cansativo e a gente acaba não absorvendo nada, o tempo foi excelente.
P B	Os horários geralmente era nos horários opostos de aulas, eu dou aula de manhã e minha formação era a tarde, era de 8 horas, porque era dividido 4 horas num dia e 4 horas no outro. Os horários eu achava bom, pra mim não era ruim os horários, mesmo porque não atrapalhava o andamento da sala de aula e nem era tão cansativo.
P C	Foram nas terças e quartas feiras das 13h30min às 17h30min. O tempo foi suficiente, foi cansativo mais suficiente.

Fonte: A autora (2015)

O eixo língua portuguesa contém oito unidades com diversas temáticas e com objetivos específicos, priorizando a reflexão e os debates sobre a prática dos professores alfabetizadores. Em cada unidade havia planejamento de atividade permanente para apresentação no próximo encontro. Além disso, os cadernos possuíam temas/conteúdos a serem aprofundados através do diálogo que abordavam diferentes estratégias de execução, tais como:

- socialização de memórias; • vídeo em debate; • análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; • análise de atividades de alunos; • análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; • análise de recursos didáticos; • exposição dialogada; • elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; • avaliação da formação (BRASIL, 2012e, p. 32).

Diante do exposto pelas professoras no quadro 5, percebe-se que às oito horas mensais de formação continuada estipuladas pelo programa PNAIC, foram divididos em dois dias facilitando assim a participação das docentes e ao mesmo tempo, não deixando os encontros tão exaustivos. É interessante ressaltar, que neste caso, o tempo de duração das assembleias é determinante para um bom aproveitamento do que é ensinado na formação.

Outro ponto importante segundo a fala da “P B”, foi sobre os horários que aconteciam os encontros de formação, a mesma declarou que as ações do PNAIC não interferiram no desenvolvimento de sua aula e em seu planejamento. Por isso, a necessidade de organização do tempo/espço para não haver conflito entre ações do programa PNAIC e os trabalhos existente na escola.

A segunda pergunta questionava: Dê um exemplo de como as atividades da formação do Programa “PNAIC” eram colocadas em prática.

Quadro 06 – Exemplo de atividades

P A	Eram colocadas em prática com sequência didática, com projetos que eram elaborados lá na formação mesmo que já sugeriam, sugeriam assim, meio que dizendo façam, não era bem uma sugestão, sugeriram umas atividades em forma de projetos, sequência didática pra gente executar em sala de aula, então era assim geralmente.
P B	Ó, a gente elaborava projetos lá no PNAIC e aplicava em sala de aula, como teve o último que foi de língua portuguesa, foi sobre notícia e foi elaborado pra todas as escolas, e cada professor elaborou o seu de acordo com o nível de sua turma, foi escolhido só uma pessoa e apresentado no final.
P C	Olha através de sequências didáticas, às vezes com algumas propostas que tinha no próprio livrinho que a gente trazia pra sala algumas propostas que tinha.

Fonte: A autora (2015)

O programa PNAIC trouxe modelo de atividade para serem inseridas no planejamento diário dos professores. Trabalhar com projetos e sequência didática ajuda a esquematizar os objetivos do ensino em cada ciclo da alfabetização. Por isso, “Temos por propósito refletir sobre formas de organização do trabalho pedagógico, especialmente sobre os projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização” (BRASIL, 2012g, p. 5).

De acordo com as expressões das professoras no quadro 6, verifica-se que o roteiro das atividades vinha pronto na unidade do curso, restando ao professor acrescentar o conteúdo considerando o grau de conhecimento da sua classe. Nesta visão, o docente não tem autonomia de criar e recriar outra maneira de elaboração das tarefas.

Analisando a fala do “OE” com as narrativas das professoras entrevistadas, ficou visível o fato que o PNAIC impôs as regras e metodologias que deveriam ser inseridas no planejamento das aulas. Neste caso, os docentes tiveram que se adequar as normas estabelecidas pelo programa, o que deveria ser o contrário, elaborar as ações segundo a realidade da escola.

Concernente a terceira questão, a mesma tinha por finalidade saber: Havia documentos, relatórios ou outros a serem preenchidos.

Quadro07 – Documentos a serem preenchidos

P A	Sim, todas as atividades que eram sugestões do PNAIC, todos os projetos, tudo tinha que ter relatório detalhado, cada etapa se fazia relatório, tirava foto para provar que você fez aquela sequência, aquele projeto, então, foto, relatório, portfólio eram apresentados no final.
P B	A gente fazia os relatórios no final da aula, a orientadora de estudos, por exemplo, ela dava 2 horas de formação e dava um intervalo pra gente de 10 a 15 min. Pra que a gente fizesse aquele relatório, pra gente anotar alguma coisa e no final a gente fazia o relatório final e entregava pra ela que nos dava devolutiva no relatório.
P C	Sim.

Fonte: A autora (2015)

No caderno de apresentação do programa PNAIC, está descrito alguns regulamentos que cada participante do curso que, uma vez matriculado, deveriam cumprir com esses requisitos. No caso dos professores alfabetizadores em específico, tem várias situações que precisam estar atentos, tais como:

1. Ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência);
2. Realizar as tarefas previstas em cada unidade;
3. Avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças;
4. Fazer autoavaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica;
5. Relatar uma experiência no Seminário Final do Programa (BRASIL, 2012e, p. 40).

De acordo com as declarações das professoras, apresentadas no quadro 7, observa-se que diante de toda essa documentação exigida dos profissionais da educação, o MEC monitora o desenvolvimento do programa em todo país. Ou seja, se os cursistas estão comprometidos com as obrigações assumidas no ato da matrícula.

No que se refere à quarta pergunta o questionamento era: Como o coordenador pedagógico lhe auxiliava e acompanhava essas atividades.

Quadro 08 – Coordenador pedagógico

P A	Coordenador pedagógico em relação ao PNAIC ele não teve muita participação, porque os projetos, as sequências já vinham de lá, então, o coordenador não tinha muita participação, o que ele fazia era tirar as atividades que a gente precisava e, só não tinha um acompanhamento.
P B	Olha ela nos auxiliava sim, nos materiais que fosse preciso, horário, às vezes a orientadora de estudos ou a coordenadora do PNAIC, mandava no E-mail da coordenadora ela nos avisava os horários que iam acontecer os encontros, os dias que iam acontecer, o local.

P C	Elas orientavam durante o encontro e às vezes pela internet, a gente fazia ela olhava dava retorno. O orientador da escola sempre olhava também dava sugestão, às vezes auxiliava com materiais.
Fonte: A autora (2015)	

Durante o desenvolvimento das ações do PNAIC nas escolas, a participação do coordenador pedagógico local é de extrema importância, pois, é ele que vai dar suporte aos professores sobre assuntos referentes à instituição escolar. Neste caso, “[...] decidir sobre o acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes e organizar, junto com o grupo de trabalho, as enturmações/agrupamentos das crianças” (BRASIL, 2012e, p.10).

Perante o discurso da “P A” acima no quando 8, ficou visível que o coordenador local não demonstrava interesse no desenvolvimento das ações do PNAIC na escola, e não se preocupava como estava sendo aplicadas essas atividades se estava tendo resultado positivo ou negativo. É importante lembrar, para que o docente tenha um bom desempenho no seu trabalho é preciso à colaboração de todos os setores da instituição, principalmente, do coordenador pedagógico.

Já nas respostas da “P B” e “P C”, Observa-se que as docentes tiveram assistência efetiva das coordenadoras pedagógicas, no repasse de informação e no acompanhamento do desenrolar dos trabalhos. Para isso, é necessário um comprometimento entre coordenação pedagógica escolar e a equipe do programa PANIC.

Quando questionadas sobre a quinta pergunta: O que você não fazia antes em sua sala de aula e passou a realizar a partir da formação do Programa “PNAIC”, as entrevistadas com propriedade responderam:

Quadro 09 – Formação do programa PNAIC

P A	Olha, eu nunca fui muito lúdica, esse anos todos que dou aula, é até vergonha eu falar isso, mas eu nunca fui lúdica, sempre fui tradicional tarefa impressa e tarefa na lousa. Depois do PNAIC eu comecei a trabalhar o lúdico, porque lá a gente aprende muito a questão usar metas, usar jogos, só que eu ainda acho que só o lúdico não dá, tem que ter o lúdico e o tradicional, você vai equilibrar. Então, eu acho que é o lúdico que aprendi mais no PNAIC na prática.
P B	Olha o PNAIC só veio a complementar o que eu já fazia, porque a gente participava da formação do programa “além das letras” e “além dos números”. Então o PNAIC é igual pouca diferença e veio só a complementar o que eu já fazia
P C	Já tinha bastante coisa que eu já fazia é que nos últimos anos tem tido algumas mudanças sim, a questão de trabalhar com sequências mesmo, a gente não trabalhava com sequência, não tinha esse nome. Mas a gente já começou a colocar no papel, fazer, escrever, desenvolver as etapas dela.

Fonte: A autora (2015)

O programa PNAIC elaborou a unidade quatro que enfoca na importância do lúdico na sala de aula. Já é conhecido por todos que as crianças só têm infância se tiver brincadeiras e que adquire conhecimento brincando. Assim, o planejamento do trabalho lúdico deve estar associado à rotina da sala. Dessa forma, “[...] a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa” (BRASIL, 2012i, p. 6).

No quadro 9, está explícito a declaração da “P A”, que demonstra que houve uma mudança de comportamento em relação a sua prática pedagógica. Afirma ainda que anterior ao programa PNAIC, só utilizava os métodos tradicionais. Neste caso, é interessante ressaltar, para que haja de fato aprendizagem e necessário que o docente faça atualizações dos procedimentos pedagógicos de acordo com as transformações da sociedade.

Agora se referindo as narrativas das “P B” e “P C”, nota-se que algumas das ações sugeridas pelo programa PNAIC, as professoras já realizavam em sua prática. Outras atividades o PNAIC inovou dando uma nova roupagem contribuindo assim, para um melhor aprendizado dos alunos.

Ainda diante da sexta questão que indagava: Quais ações que permanecem em sua prática pedagógica que foram apreendidas na formação do “PNAIC” sobre o eixo língua portuguesa.

Quadro 10 – Ações do PNAIC

P A	A leitura deleite também eu não fazia, pra mim a leitura ela sempre tinha que ter um objetivo, qual é o objetivo dessa leitura, mesmo que o professor fosse o leitor. Toda vez que eu fazia uma leitura, eu tinha um motivo, fazer uma interpretação mesmo que fosse oral daquela leitura e no PNAIC foi debatido sobre a leitura deleite que o aluno adquira gosto, prazer pela leitura, não porque tem que ter um motivo. Então, a leitura deleite ficou, as atividades lúdicas ficaram, as sequência didáticas a gente já fazia, mas, no PNAIC foi debatido muito que eu acabei adquirindo gosto pela sequência didática, porque é uma sequência uma etapa após a outra e a gente acaba gostando.
P B	A leitura pelo professor que é a leitura deleite, roda de conversa, os projetos, trabalhar com projetos, sequências, relatórios das atividades desenvolvidas em sala e anotações e relatórios dos alunos.
P C	Eu continuo trabalhando com sequência didática, na questão da escrita, da leitura, da reescrita, de conto, o comportamento leitor de uma forma geral desenvolvemos nos alunos

Fonte: A autora (2015)

A leitura deleite permite o aluno entender que na vida se lê com vários objetivos. (seguir instruções, obter informação, estudar, etc.) e pode ser feita só por prazer, para a descontração. Dessa forma, “Ler para nossos alunos é prática funda-

mental para despertar o gosto e o desejo pela leitura” (BRASIL, 2012h, p. 8). À medida que a prática da leitura se consolida e se torna atrativo, o leitor aprende a usufruir e estabelecer juízos de valor sobre os significados apreendidos.

Diante das falas das professoras, representadas no quadro 10, percebe-se uma transformação nos hábitos das docentes. Ou seja, atividades que outrora não faziam parte do cotidiano em sala, agora, se tornaram rotina em suas práticas pedagógicas.

Outro ponto importante que a “P C” ressaltou é sobre a leitura, que a mesma proporciona meios de incentivo para que as crianças desenvolvam gosto pela leitura. Tendo em vista que a proposta do PNAIC é alfabetizar na perspectiva do letramento, possibilitando que a criança tenha acesso a diversos gêneros textuais.

A sétima questão interrogava: Quais mudanças de comportamento você observou nos alunos a partir da aplicação das atividades sugeridas por meio da formação do Programa “PNAIC”.

Quadro 11 – Atividades sugeridas pelo PNAIC

P A	Eu acho que é mais em relação às atividades lúdicas mesmo, que a tradicional é bem maçante pra criança, aí eu percebi que com atividade eles se interessam mais, eles lembram daquilo que eu ensinei da forma tradicional e na hora da resolução da atividade lúdica eles têm mais ânimo, mais interesse, eu acho que é mais essa questão mesmo.
P B	Sim, se envolvem mais, porque quando é um projeto ou uma sequência didática, aquilo que tem uma sequência chama mais a atenção deles, prende mais a atenção deles não é aquelas atividades soltas que antigamente a gente trabalhava. Agora tem uma sequência, um projeto, então ficou mais fácil trabalhar e envolver mais as crianças.
P C	O aprendizado foi melhor, foi mais prático, menos teórico, mais concreto, mais lúdico.

Fonte: A autora (2015)

A ação docente envolve a elaboração de estratégias de aprendizagem capazes de atender às expectativas, singularidades e necessidades dos alunos. Deste modo, aumenta o interesse das mesmas em participar dos trabalhos sugeridos. “[...] As atividades a serem propostas precisam ter objetivos claros, intenções bem delineadas, não só para o professor, como também para o aluno”(BRASIL, 2012g, p. 7).

Analisando os comentários da “P A” representados no quadro 11, compreende-se que houve conscientização a respeito das atividades que favoreçam a aprendizagem das crianças. Mas fica claro que a mesma não tem certeza que tipo de metodologia rege a sua prática pedagógica.

De acordo com as respostas das “P B” e “P C”, observa-se que as ações do PNAIC facilitaram a organização e planejamento de atividades que tem um segui-

mento. Tendo em vista, que essas novas abordagens metodológicas culminaram no enfraquecimento dos procedimentos tradicionais.

Finalizando as análises dos dados coletados com a oitava pergunta: Você considera que houve melhoria na aprendizagem dos alunos a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “PNAIC? Se sim, de que forma.

Quadro 12 – Melhorias na aprendizagem dos alunos

P A	Olha sinceramente, eu não sei se foi por causa das atividades ou ações, porque 2º ano eles estão naquele processo de alfabetização ainda, então, não dá você saber se teve melhorias ou é um avanço natural da criança, porque no 1º ano eles não sabem nada, eles entram pré-silábicos ou até menos, como você não pode classificar a criança abaixo de pré-silábico, a gente classifica como pré, mas, pra mim tem criançinha que entra garatuja como não existe mais, é raro aquela criança que entra com valor sonoro. Então, eu acho que é um processo natural deles mesmos esse avanço, então, o 2º ano não dá pra você saber se houve essa melhoria em decorrência do curso, por causa do PNAIC. Eu acho que a forma que é trabalhada ajuda, trabalhar de uma forma mais tranquila, sem tanta cobrança aquela coisa de estar forçando a criança ler e escrever, ler e escrever, mais é um processo natural, se você vê eles estão construindo ainda, estão aprendendo a ler, estão aprendendo a reconhecer a sílaba dentro da palavra, então é um processo natural.
P B	Sim, elas passaram a perceber mais as coisas, a trabalhar com mais vontade por ser uma sequência e o projeto ser uma coisa que eles gostam e significativo pra eles.
P C	É através de material mais concreto, lúdico mesmo que houve essa mudança, o aprendizado foi bem melhor.

Fonte: A autora (2015)

A criança na fase de alfabetização passa por vários períodos de aprendizagem, que vão da escrita pré-silábica, em que o aluno não tem discernimento dos sons sonoros da sílaba, até o período alfabético. Nesse processo de assimilação da língua escrita é necessário que o estudante tenha acesso a um ensino significativo que contribua para aquisição da aprendizagem. Para isso, “[...] É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético” (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p, 19).

Em conformidade com a resposta da “P A”, apresentado do quadro 12, conclui-se que houve progresso na aprendizagem da sua turma, a mesma garante que isso é um processo natural do desenvolvimento da criança, mas, concorda que as ações do PNAIC foram fundamentais no processo de aquisição da leitura e escrita. Por isso, o docente precisa dominar a metodologia que utiliza, para identificar se aquele procedimento esta sendo eficaz na alfabetização da criança.

No ponto de vista das “P B” e “P C”, teve avanços na aprendizagem no momento em que foram inseridas no planejamento das aulas, atividades que fazem sentido para a criança, que chama a atenção da mesma. Vale ressaltar, que o traba-

lho com metodologias diferenciadas torna as aulas mais atraentes e participativas, possibilitando assim, um desempenho relevante em relação ao ensino-aprendizagem.

Para análise reflexiva, torna-se prudente expor alguns questionamentos, por exemplo, até que ponto os cursos de formação criados externos a realidade educacional colaboram com a formação continuada do professor?

Houve inovações nos conteúdos trazidos pelo PNAIC ou foram práticas e estratégias esquecidas pelos professores?

Será que o monitoramento e avaliação intensiva das ações do programa PNAIC é realmente preocupações de fato com a aprendizagem dos alunos ou para obtenção de números/estatísticas no IDEB?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico tem por finalidade identificar, as contribuições do programa PNAIC para a formação de professores alfabetizadores do Município de Ariquemes-RO. Visto que este programa é de iniciativa do Governo Federal com a participação dos Estados e Municípios.

O programa PNAIC, tem por proposta a alfabetização das crianças brasileiras de escolas públicas até o final do 3º ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Visto que dados apontam que no Brasil a defasagem na alfabetização é exorbitante. Neste sentido, estabeleceram-se políticas públicas específicas para o melhoramento desses índices, investindo-se na formação continuada de professores alfabetizadores.

A pesquisa mostrou que o PNAIC, no seu primeiro ano, trabalhou o eixo língua portuguesa na perspectiva do letramento, proporcionando novas formas de planejamento das aulas, levando em consideração os eixos e os direitos de aprendizagem dentro das sequências didáticas, através de atividades dirigidas à prática pedagógica da alfabetização, que foram reproduzidas em sala de aula que oportunizou um aprendizado diferenciado e interdisciplinar.

O estudo apontou que o PNAIC, em consonância com lei 9.394/96, propôs a plenitude da leitura, da escrita e produção textual como um direito do estudante em idade de alfabetização. O curso também despertou nos professores a conscientização sobre necessidades da reflexão sobre a prática pedagógica, na mudança de concepção e na quebra de paradigmas referente ao trabalho com as diversidades existentes em sala de aula.

Entretanto, observou-se durante os estudos bibliográficos e as análises dos dados empíricos que, em alguns casos, a um distanciamento significativo da prática do PNAIC em relação ao que os autores e estudiosos da educação abordam sobre a formação de professores. Visto que a formação docente tem como objetivo o equilíbrio entre teoria e a prática educativa, bem como, a construção da identidade e dos saberes autônomos do profissional da educação.

Em um contexto geral da formação de professores, concluiu-se que o PNAIC, em algumas ações, reproduz a prática mecânica e a identidade profissional do professor alfabetizador de várias décadas atrás, transformando-o em um mero transmissor de técnicas criadas de cima para baixo. Ou seja, inserindo-se na prática

pedagógica, modelo único de estratégia, tirando do docente a autonomia de produzir/criar metodologias considerando as necessidades peculiares da sala de aula.

Porém, é importante pensar a formação de professor tendo como ponto de partida, a pessoa do profissional em si, pois, antes mesmo de ser professor é um indivíduo que tem sentimentos, valores e experiências que precisam ser valorizados. No entanto, no Brasil reflete-se muito sobre como o docente deve agir em sala de aula, visando à ascensão dos índices das estatísticas, mas, em contra partida não se criam políticas públicas em prol dos profissionais da educação, bem com investimento que de condições de trabalho favoráveis para que as crianças sejam de fato alfabetizadas na idade certa.

Entretanto, esta investigação não se esgota com este escrito, pois, sobre o PNAIC há um campo muito vasto a ser pesquisado, uma vez que em se tratando de formação continuada os resultados não são imediatos.

REFERÊNCIA

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.503 p. Disponível em: <<http://www.ice.edu.Br/TNX/storagewebdisco/2007/11/22/outros/f64e00895a14fe18e94201be9207390.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 247 p.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações Gerais. Brasília, DF. 2005. Disponível em: <http://oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2015.

_____. **Portaria nº 867** de 4 de julho de 2012a. Institui o Pacto de Alfabetização na Idade Certa, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 02 abr. de 2015.

_____. **Prova ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no Brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-emidia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 21 out. de 2013.

_____. **Plano de Meta Compromissos Todos pela Educação**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 20 out. de 2013.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=19212>>. Acesso em: 15 out. de 2013.

_____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: <<http://portal.Mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. de 2015.

_____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/educacional/nacional/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 02 mar. de 2015.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: Coletânea de textos. Módulo 3. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso: 09 jan. de 2015.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: Documento de apresentação. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 09 jan. de 2015.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores:** Guia do formador. Módulo 1. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso em: 09 jan. de 2015.

_____. **Programa de apoio a leitura e escrita praler:** guia geral. Brasília, DF, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf>. Acesso em: 15 jan. de 2015.

_____. **Programa de apoio a leitura e escrita praler: caderno teoria e prática 5.**Brasília DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp5.pdf>>. Acesso em: 15 jan. de 2015.

_____. **Pró-letramento matemática, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Guia do curso. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12616&Itemid=850>. Acesso em: 09 jan. de 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf>. Acesso em: 15 de mai de 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios. Unidade 01. Brasília, DF: MEC, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 25 fev. de 2015.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF: MEC, 2012d. Disponível em:<<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/FormacaodeprofessoresMIOLO.pdf>>. Acesso em: 20 dez. de 2014.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC, 2012e. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20miolo.pdf>>. Acesso em: 18dez. de 2014.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa:** O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF: MEC, 2012f. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 03 abr. de 2015.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas. Unidade 06. Brasília, DF: MEC, 2012g. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf>. Acesso em: 18 mai. de 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Unidade 02. Brasília, DF: MEC, 2012h.

Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf>. Acesso em: 25 fev. de 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Unidade 04. Brasília, DF: MEC, 2012i. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_4_MIOLO.pdf>. Acesso em: 03 jun. de 2015.

Campos, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA - e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos.** Goiânia, 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Curso de Mestrado em Educação, 2006. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=282>. Acesso em: 19 mai. de 2015.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos.** Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. VI seminário da redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf>. Acesso em: 16 fev. de 2015.

COUTINHO. Vanja Maria Dominices. **Um enfoque histórico da formação do professor alfabetizador: do mestre-escola ao alfabetizador.** Março 2012 Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia. Disponível em: <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/2.5.pdf>>. Acesso em: 16 fev. de 2015.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente.** 4conpef, Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.conpef.com.br/anteriores/2009/artigoscomunicacaooral/2.pdf>>. Acesso em: 25 fev. de 2015.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** 1.ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 120 p.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 16 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. P. 103.

FUSARI, José Cerchi. (org.). **O professor do 1º grau: trabalho e formação.** 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002. 87 p.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Editora. Vozes, 2010. 189 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época). 119 p.

LIMA, Paulo Gomes: **Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola**. Editora EDUFGD, 2010. 75 p. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/formacao-de-professores-por-uma-resignificacao-do-trabalho-docente>>. Acesso em: 15 mar. de 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. [1992]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 18 out. de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. 2001. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?url=http://www.grupos.com.br/group/letrasufrn/Messages.html%3Faction%3Ddownload%26year%3D09%26month%3D8%26id%3D1251214728307530%26attach%3DO%2Bprofessor%2Breflexivo.%2BPimentaSelmaGarrido.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=0BJKVd7nIYqpNoDAgcAl&ved=0CCYQFjAD&usg=AFQjCNHinfNKb56p4fB3cnZREaepe1z4tA>>. Acesso em: 03 abr. de 2015.

_____. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada - Faculdade de Educação- USP - Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. Estado de São Paulo – Brasil. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?url=http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CBQQFjAAahUKEwiujbLKvojGAhXLY4wKHQ0HAAk&usg=AFQjCNHq3JFWQTWpvBzu5aoFwkgWqVzw_g>. Acesso em: 10 abr. de 2015.

Pesquisas - GEOCITIES.ws. Mapa localização de Ariquemes. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/nteprojetos2003/influlin/pesquisas.html>>. Acesso em: 25 jun. de 2015.

Prefeitura de Ariquemes. Relação de escolas municipais. 2015. Disponível em: <<http://ariquemes.ro.gov.br/pma-portal/public/unidades/educacao?page=>>>. Acesso em: 04 jul. de 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. (Educação e conhecimento). 139 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo. Editora Global, 2003. 287 p.

Rocha, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dourados, MS: UFGD, 2010. 139f. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-luciene-martins-ferreira-rocha>>. Acesso em: 20 mai. de 2015.

SIENA, Osmar. **Metodologia da pesquisa científica: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. GEPES. PPGMAD. Departamento de Administração. UNIR. Porto Velho: [s.n.], 2007. 200 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 23 abr. de 2015.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998. 125 p.

SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 1. ed. 1reimp, 152 p.

SCHEIB, Leda. DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. Julho 2011 - p. 79-109. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>>. Acesso em: 25 fev. de 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP. 5, ed. Editora Pampirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 160p.

APÊNDICE (A)

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ORIENTADOR DE ESTUDO)

Idade: Tenho 54 anos, sou formado em pedagogia e pós-graduado em língua portuguesa, Software Matemático e gestão escolar.

Tempo de serviço na Educação; 23 anos, Tempo de serviço como orientador: bom como orientador de estudos, esse nome orientador de estudo e um nome dado pelo PNAIC, mas com formação de professor já tenho aproximadamente 5 anos e agora no PNAIC eu trabalhei língua portuguesa e matemática que foram 1 ano cada 1 ,

- 1- Quais os dias e horários ocorriam a formação do Programa “PNAIC”, o tempo de duração dos encontros e como você avalia a questão desses horários?

Com relação dias e horários é difícil eu falar pra você, porque foi durante 2 anos, e os encontros eram mensais e todos os meses a gente tinha já um dia reservado no calendário dos professores e no meu, os encontros eram de 8 horas. E com relação avaliara questão desses horários acho que os horários já vinham pré-estabelecidos pelo próprio programa, então assim, no mais, eu vi como horário suficiente para discutir as questões de cada caderno que a gente trabalhava nos encontros.

- 2- Dê um exemplo de como as atividades da formação do Programa “PNAIC” eram colocadas em prática.

Bem, nas formações elas aconteciam da seguinte forma: 1º a gente discutia com os professores, os conteúdos, e ali tinha várias estratégias de trabalhos, tinha modelos de trabalhos que foram exitosos em outros Estados brasileiros. E dentre aquelas atividades havia no caderno no final do caderno já um planejamento que o professor teria que aplicá-lo nas escolas. Então foram diversos projetos, seqüência didática tudo relacionados a conteúdos e uns que foram mais trabalhados principalmente na língua portuguesa, que eu vejo, foram às questões dos direitos a aprendizagem.

- 3- Havia documentos, relatórios ou outros a serem preenchidos?

Havia documentos que deveriam ser preenchidos, era uma exigência do curso, no portal do curso portal do MEC, os professores teriam que postar as atividades que eram cobradas durante o encontro, então além deles enviarem pra o orientador de estudos, eles também deveriam postar essas atividades no portal que era analisado pelo programa.

- 4- O que você notou que os professores não fazia antes em sua sala de aula e passaram a realizar a partir da formação do Programa “PNAIC”?

O PNAIC ele no meu ponto de vista, foi um dos programas muito importante para a formação dos professores, até porque tudo que a gente discutiu nos encontros

eles colocavam em prática na sala de aula. É a questão da sequência didática, da questão dos projetos, das estratégias que eram trabalhadas, às vezes a gente trabalhava uma estratégia num encontro, quando era no próximo encontro o professor já trazia atividade que realizavam em sala de aula com resultado pra gente analisar. Então é foi um programa, é um programa muito importante na medida em que a gente vai às escolas e os coordenadores das escolas ainda falam do aprendizado que o PNAIC trouxe as escolas.

- 5- Quais ações e atividades que mais chamaram a atenção dos professores nos encontros de formação do “PNAIC” sobre o eixo língua portuguesa?

Eu penso que de Língua Portuguesa, foi mais a organização do tempo didático através das atividades organizadoras, porque a gente trabalhou essas atividades organizadoras e o tempo didático com projetos e sequência, com rotina, nós fazíamos análise das atividades juntamente, depois eles aplicavam em sala de aula, então acho essas foram as mais importantes.

- 6- Você considera que houve melhoria na prática dos professores a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “PNAIC”? Se sim, de que forma?

Com certeza, teve melhorias na prática e o município de Ariquemes de uma forma geral, já vinha com as questões de formações de professores, então a gente trazia mais uma reflexão sobre a prática, modelos de atividades, as reflexões que os cadernos trazem foi feito uma grande reflexão sobre a prática cotidiana dos professores, elas tiveram muitas mudanças. Pra mudar a prática dos professores 1º coisa é mudar a concepção e era justamente o que a gente fazia, é trazer essa reflexão sobre a prática para que os professores percebessem a necessidade de refletir sobre a sua própria prática e automaticamente mudar a concepção sobre diversas abordagens de alguns conteúdos trabalhados.

APÊNDICE (B) ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA (P A)

Idade. Formação: graduação e pós-graduada.

32 anos, sou formada em letras-português-inglês e literatura, sou pós-graduada em alfabetização e letramento.

Tempo de serviço na Educação. Tempo de serviço na alfabetização e em que série você trabalha atualmente.

Na educação tenho 13 anos, na alfabetização também 13 anos e atuo com 2º ano do Ensino Fundamental. Aqui a gente trabalha o ciclo, o 1º, 2º, 3º ano com o mesmo professor, então vão ficar 03 anos comigo, agora estão no 2º.

- 1- Quais os dias e horários ocorriam a formação do Programa “PNAIC”, o tempo de duração dos encontros e como você avalia a questão desses horários?

Os dias eram sempre o período oposto, eu dou aula de manhã, era no período da tarde, 02 tardes, os dias não eram certos não, durante a semana não eram fixos os dias e duravam 04 horas cada tarde eram 08 em dois dias. E como eu avalio a questões desses horários, há pra eu era bom, eu gosto porque não é muito tempo, eu não gosto quando é o dia inteiro é bem cansativo e a gente acaba não absorvendo nada, o tempo foi excelente.

- 2- Dê um exemplo de como as atividades da formação do Programa “PNAIC” eram colocadas em prática.

Eram colocadas em prática com sequência didática, com projetos que eram elaborados lá na formação mesmo que já sugeriam, sugeriam assim, meio que dizendo façam, não era bem uma sugestão, sugeriam umas atividades em forma de projetos, sequência didática pra gente executar em sala de aula, então era assim geralmente.

- 3- Havia documentos, relatórios ou outros a serem preenchidos?

Sim, todas as atividades que eram sugestões do PNAIC, todos os projetos, tudo tinham que ter relatório detalhado, cada etapa se fazia relatório, tirava foto para provar que você fez aquela sequência, aquele projeto, então, foto, relatório, portfólio eram apresentados no final.

- 4- Como o coordenador pedagógico lhe auxiliava e acompanhava essas atividades?

Coordenador pedagógico em relação ao PNAIC ele não teve muita participação, porque os projetos, as sequências já vinham de lá, então, o coordenador não tinha muita participação, o que ele fazia era tirar as atividades que a gente precisava e, só não tinha um acompanhamento.

- 5- O que você não fazia antes em sua sala de aula e passou a realizar a partir da formação do Programa “PNAIC”?

Olha, eu nunca fui muito lúdica, esse anos todos que dou aula, é até vergonha eu falar isso, mas eu nunca fui lúdica, sempre fui tradicional tarefa

impressa e tarefa na lousa. Depois do PNAIC eu comecei a trabalhar o lúdico, porque lá a gente aprende muito a questão usar metas, usar jogos, só que eu ainda acho que só o lúdico não dá, tem que ter o lúdico e o tradicional, você vai equilibrar. Então, eu acho que é o lúdico que aprendi mais no PNAIC na prática.

- 6- Quais ações que permanecem em sua prática pedagógica que foram apreendidas na formação do “PNAIC” sobre o eixo língua portuguesa?

A leitura deleite também eu não fazia, pra mim a leitura ela sempre tinha que ter um objetivo, qual é o objetivo dessa leitura, mesmo que o professor fosse o leitor. Toda vez que eu fazia uma leitura, eu tinha um motivo, fazer uma interpretação mesmo que fosse oral daquela leitura e no PNAIC foi debatido sobre a leitura deleite que o aluno adquira gosto, prazer pela leitura, não porque tem que ter um motivo. Então, a leitura deleite ficou, as atividades lúdicas ficaram, as sequência didáticas a gente já fazia, mas, no PNAIC foi debatido muito que eu acabei adquirindo gosto pela sequência didática, porque é uma sequência uma etapa após a outra e a gente acaba gostando.

- 7- Quais mudanças de comportamento você observou nos alunos a partir da aplicação das atividades sugeridas por meio da formação do Programa “PNAIC”?

Eu acho que é mais em relação as atividades lúdicas mesmo, que a tradicional é bem maçante pra criança, aí eu percebi que com atividade eles se interessam mais, eles lembram daquilo que eu ensinei da forma tradicional e na hora da resolução da atividade lúdica eles tem mais ânimo, mais interesse, eu acho que é mais essa questão mesmo.

- 8- Você considera que houve melhoria na aprendizagem dos alunos a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “PNAIC”? Se sim, de que forma?

Olha sinceramente, eu não sei se foi por causa das atividades ou ações, porque 2º ano eles estão naquele processo de alfabetização ainda, então, não dá você saber se teve melhorias ou é um avanço natural da criança, porque no 1º ano eles não sabem nada, eles entram pré-silábicos ou até menos, como você não pode classificar a criança abaixo de pré-silábico, a gente classifica como pré, mas, pra mim tem criançinhas que entra garatuja como não existe mais, é raro aquela criança que entra com valor sonoro. Então, eu acho que é um processo natural deles mesmos esse avanço, então, o 2º ano não dá pra você saber se houve essa melhoria em decorrência do curso, por causa do PNAIC. Eu acho que a forma que é trabalhada ajuda, trabalhar de uma forma mais tranquila, sem tanta cobrança aquela coisa de estar forçando a criança ler e escrever, ler e escrever, mais é um processo natural, se você vê eles estão construindo ainda, estão aprendendo a ler, estão aprendendo a reconhecer a sílaba dentro da palavra, então é um processo natural.

ROTEIRO DE ENTREVISTA (P B)

Idade. Formação: graduação e pós-graduada.

45 anos, sou graduada em pedagogia e pós-graduada em Orientação, Coordenação e Gestão.

Tempo de serviço na Educação. Tempo de serviço na alfabetização e em que série você trabalha atualmente.

Tenho 20 anos na educação, 20 anos alfabetização e trabalho atualmente com 1º ano do Ensino Fundamental.

- 1- Quais os dias e horários ocorriam a formação do Programa “PNAIC”, o tempo de duração dos encontros e como você avalia a questão desses horários?

Os horários geralmente era nos horários opostos de aulas, eu dou aula de manhã e minha formação era a tarde, era de 8 horas, porque era dividido 4 horas num dia e 4 horas no outro. Os horários eu achava bom, pra mim não era ruim os horários, mesmo porque não atrapalhava o andamento da sala de aula e nem era tão cansativo.

- 2- Dê um exemplo de como as atividades da formação do Programa “PNAIC” eram colocadas em prática.

Ó, a gente elaborava projetos lá no PNAIC e aplicava em sala de aula, como teve o último que foi de língua portuguesa, foi sobre notícia e foi elaborado pra todas as escolas, e cada professor elaborou o seu de acordo com o nível de sua turma, foi escolhido só uma pessoa e apresentado no final.

- 3- Havia documentos, relatórios ou outros a serem preenchidos?

A gente fazia os relatórios no final da aula, a orientadora de estudos, por exemplo, ela dava 2 horas de formação, e dava um intervalo pra gente de 10 a 15 min. Pra que a gente fizesse aquele relatório, pra gente anotar alguma coisa e no final a gente fazia o relatório final e entregava pra ela que nos dava devolutiva no relatório.

- 4- Como o coordenador pedagógico lhe auxiliava e acompanhava essas atividades?

Olha ela nos auxiliava sim, nos materiais que fosse preciso, horário, às vezes a orientadora de estudos ou a coordenadora do PNAIC, mandava no E-mail da coordenadora ela nos avisava os horários que iam acontecer os encontros, os dias que iam acontecer, o local.

- 5- O que você não fazia antes em sua sala de aula e passou a realizar a partir da formação do Programa “PNAIC”?

Olha o PNAIC só veio a complementar o que eu já fazia, porque a gente participava da formação do programa “além das letras” e “além dos números”. Então o PNAIC é igual pouca diferença e veio só a complementar o que eu já fazia.

- 6- Quais ações que permanecem em sua prática pedagógica que foram apreendidas na formação do “PNAIC” sobre o eixo língua portuguesa?

A leitura pelo professor que é a leitura deleite, roda de conversa, os projetos, trabalhar com projetos, sequências, relatórios das atividades desenvolvidas em sala e anotações e relatórios dos alunos.

- 7- Quais mudanças de comportamento você observou nos alunos a partir da aplicação das atividades sugeridas por meio da formação do Programa “PNAIC”?

Sim, se envolvem mais, porque quando é um projeto ou uma sequência didática, aquilo que tem uma sequência chama mais a atenção deles, prende mais a atenção deles não é aquelas atividades soltas que antigamente a gente trabalhava. Agora tem uma sequência, um projeto, então ficou mais fácil trabalhar e envolver mais as crianças.

- 8- Você considera que houve melhoria na aprendizagem dos alunos a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “PNAIC”? Se sim, de que forma?

Sim, elas passaram a perceber mais as coisas, a trabalhar com mais vontade por ser uma sequência e o projeto ser uma coisa que eles gostam e significativo pra eles.

ROTEIRO DE ENTREVISTA (P C)

Idade, 48 anos. Formação: graduação em pedagogia e pós-graduada.

Tempo de serviço na Educação. Tempo de serviço na alfabetização. Em série você trabalha atualmente.

16 anos, 10 anos e trabalho atualmente com 3º ano do Ensino Fundamental.

- 1- Quais os dias e horários ocorriam a formação do Programa “PNAIC”, o tempo de duração dos encontros e como você avalia a questão desses horários?
Foram nas terças e quartas feiras das 13h30min às 17h30min. O tempo foi suficiente, foi cansativo mais suficiente.
- 2- Dê um exemplo de como as atividades da formação do Programa “PNAIC” eram colocadas em prática.
Olha através de sequências didáticas, às vezes com algumas propostas que tinha no próprio livrinho que a gente trazia pra sala algumas propostas que tinha.
- 3- Havia documentos, relatórios ou outros a serem preenchidos?
Sim.
- 4- Como o coordenador pedagógico lhe auxiliava e acompanhava essas atividades?
Elas orientavam durante o encontro e às vezes pela internet, a gente fazia, ela olhava dava retorno. O orientador da escola sempre olhava também dava sugestão, às vezes auxiliava com materiais.
- 5- O que você não fazia antes em sua sala de aula e passou a realizar a partir da formação do Programa “PNAIC”?
Já tinha bastante coisa que eu já fazia, é que nos últimos anos tem tido algumas mudanças sim, a questão de trabalhar com sequências mesmo, a gente não trabalhava com sequência, não tinha esse nome. Mas a gente já começou a colocar no papel, fazer, escrever, desenvolver as etapas dela.
- 6- Quais ações que permanecem em sua prática pedagógica que foram apreendidas na formação do “PNAIC” sobre o eixo língua portuguesa?
Eu continuo trabalhando com sequência didática, na questão da escrita, da leitura, da reescrita, de conto, o comportamento leitor de uma forma geral desenvolvemos nos alunos.
- 7- Quais mudanças de comportamento você observou nos alunos a partir da aplicação das atividades sugeridas por meio da formação do Programa “PNAIC”?
O aprendizado foi melhor, foi mais prático, menos teórico, mais concreto, mais lúdico.

- 8- Você considera que houve melhoria na aprendizagem dos alunos a partir das atividades e ações propostas pela formação do Programa “PNAIC? Se sim, de que forma?

É através de material mais concreto, lúdico mesmo que houve essa mudança, o aprendizado foi bem melhor.